DOCUMENT RESUME

ED 132 146 SP 010 678

AUTHOR Malmquist, Eve; Grundin, Hans U.
TITLE European Cooperation in the Field of Educational Materials Research (La Cooperation Europeenne dans le Domaine de la Recherche en Matiere d'Education).
INSTITUTION Council of Europe, Strasbourg (France). Documentation Center for Education in Europe.
PUB DATE Dec 75
NOTE 91p.; In French

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$4.67 Plus Postage.
DESCRIPTORS Action Research; *Educational Research; Educational Trends; *Foreign Countries; Information Dissemination; *Information Networks; International Organizations; *International Programs; Research Coordinating Units; *Systems Development
IDENTIFIERS Council of Europe; Educational Resources Information Center; ERIC; EUDISED; *European Community; European Documentation Information System Educ

ABSTRACT

This document is the result of an investigation sponsored by the Council of Europe into the state of multinational cooperation on the part of council member nations in the field of educational research. Questionnaires sent to research facility administrators and staff revealed a certain hesitation to cooperate on an institutional/administrative level if other, more flexible, forms of cooperation could be evolved. Major concern was evidenced in the fields of (1) the conduct of research, (2) the classification of research methodologies, and (3) the synthesis of educational research findings. Several ongoing cooperative programs were examined to discern the ways in which international research is conducted, what the organizational strongpoints and weaknesses are, and what possibilities exist for future development. Cooperation in the field of a European outlook in educational research might take as a starting point the European Documentation and Information System for Education (EUDISED), changing it from a passive, information cataloging system to a more active accumulation system such as the ERIC (United States) system. Most important should be cooperation in analytical criticism and information synthesis at the interinstitutional and multinational level, funded by national contributions. The authors present a ten-year plan for the development of a coordinated program involving an assured and continuing budget, a pan-European system of documentation, analysis, and diffusion, and a European organizational network developed from national research coordinating units. A bibliography of 159 citations is appended. (MB)

Documents acquired by ERIC include many informal unpublished materials not available from other sources. ERIC makes every effort to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal reproducibility are often encountered and this affects the quality of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not responsible for the quality of the original document. Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made from the original.

ED132146

CONSEIL DE L'EUROPE

LA COOPÉRATION EUROPÉENNE DANS LE DOMAINE DE LA RECHERCHE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

par

Eve Malmquist

en collaboration avec Hans U. Grundin

Tendances en Europe
Rapport commandité par le Conseil de l'Europe

Décembre 1975

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

SP010 678

CENTRE DE DOCUMENTATION POUR L'ÉDUCATION EN EUROPE

Editeur
Le Directeur de l'Enseignement et des Affaires Culturelles et Scientifiques
Conseil de l'Europe
Strasbourg
1975

3

TABLE DES MATIERES

Preface		
1.	L'INTERNATIONALITE DES SCIENCES : IDEAUX ET OBSTACLES	1
1.1	L'universalisme, idéal scientifique	1
1.2	Conséquences des différences de langue et de culture	3
1.3	Le rôle de l'idéologie politique et du nationalisme	5
2.	OBJECTIFS POSSIBLES DE LA COOPERATION INTERNATIONALE DANS LE DOMAINE DE LA RECHERCHE EN MATIERE D'EDUCATION	9
3.	RESUME D'UNE ETUDE EMPIRIQUE DE COOPERATION INTERNATIONALE DANS LE DOMAINE DE LA RECHERCHE EN MATIERE D'EDUCATION	12
3.1	Secteurs de la coopération internationale dans le domaine de la recherche en matière d'éducation	12
3.2	L'organisation de la coopération internationale en matière de recherche pédagogique	14
4.	LE CONSEIL DE L'EUROPE ET LA RECHERCHE EN MATIERE D'EDUCATION	18
4.1	Les travaux du Comité sur la recherche en matière d'éducation	18
4.2	Le Projet EUDISED	26
5.	LA COOPERATION NORDIQUE ET LA RECHERCHE EN MATIERE D'EDUCATION	30
6.	L'OCDE ET LA RECHERCHE EN MATIERE D'EDUCATION	35
7.	LES COMMUNAUTES EUROPEENNES ET LA RECHERCHE EN MATIERE D'EDUCATION	39
8.	LA RECHERCHE EN MATIERE D'EDUCATION A L'UNESCO ET DANS SES INSTITUTS	41
8.1	Le Bureau International d'Education	42
8.2	L'Institut International de Planification de l'Education	43
8.3	L'Institut de l'UNESCO pour l'Education	43
9.	LES CONFERENCES INTERNATIONALES DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE L'UNESCO ET LA COOPERATION INTERNATIONALE EN MATIERE DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE	48

10.	L'ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR L'EVALUATION DU RENDEMENT SCOLAIRE (IEA)	48
10.1	Brève description de l'IEA	48
10.2	Points forts et points faibles de l'IEA	49
11.	AUTRES EXEMPLES D'ACTIVITES INTERNATIONALES EN MATIERE DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE	53
11.1	La Fondation Européenne de la Culture et le Plan Europe 2000	53
11.2	L'Association Internationale des Sciences de l'Education	54
11.3	La Société Nordique de Recherche Pédagogique	55
11.4	L'Association Internationale de Lecture	56
12.	EVALUATION SOMMAIRE DES ACTIVITES INTERNATIONALES DANS LE DOMAINE DE LA RECHERCHE EN MATIERE D'EDUCATION	58
13.	LE DEVELOPPEMENT FUTUR DE LA COOPERATION EUROPEENNE DANS LE DOMAINE DE LA RECHERCHE EN MATIERE D'EDUCATION	62
13.1	Education et pédagogie en tant que domaines de coopération	62
13.2	Le concept de l'"Europe"	64
13.3	Traitement européen de l'information dans le domaine de la recherche en matière d'éducation	68
13.4	La coopération européenne dans la mise au point des méthodes de recherche et la formation des chercheurs	69
13.5	Analyse critique et synthèse de la recherche au niveau européen	70
13.6	Organisation et financement de la future coopération européenne en matière de recherche pédagogique	71
14.	ESQUISSE D'UN PROGRAMME D'ACTION EUROPEEN POUR LA PROCHAINE DECENNIE	73
14.1	Le financement de la recherche en matière d'éducation	73
14.2	Recrutement et formation des chercheurs en matière d'éducation	74
14.3	Le traitement de l'information en matière de recherche pédagogique	74
14.4	L'organisation des activités de recherche en matière d'éducation	75
BIBLIOGRAPHIE		77

PREFACE

Le présent rapport expose les résultats d'une étude que le Conseil de l'Europe m'a confiée en mai 1974. Conformément au mandat qui m'a été imparti, cette étude a été axée sur les avantages et les inconvénients des divers modes d'approche et projets de coopération dans le domaine de la recherche pédagogique en Europe adoptés jusqu'à présent dans le cadre de la coopération nordique, par les organisations gouvernementales telles que l'UNESCO, l'OCDE et le Conseil de l'Europe, ainsi que par des organisations non gouvernementales (Fondation Européenne de la Culture, IEA).

Sur la base d'une analyse des résultats disponibles dans ce secteur de recherche, je me suis efforcé de fournir quelques indications sur la façon dont la coopération européenne pourrait être améliorée à l'avenir. Selon les conclusions de cette étude, les domaines suivants de coopération semblent devoir revêtir une importance particulière durant les prochaines années :

- collecte et diffusion des informations relatives à la recherche en matière d'éducation ;
- développement des méthodes et techniques de recherche et formation de chercheurs ;
- analyse critique et synthèse de la recherche ;
- organisation et financement de la coopération européenne à venir dans le domaine de la recherche en matière d'éducation.

J'ai également esquissé un programme d'action pour chacun de ces quatre domaines majeurs, qui pourrait être mis en oeuvre par étapes.

J'ai contracté une grande dette de reconnaissance envers bien des personnes qui, dans divers pays européens, m'ont aidé et assisté de nombreuses façons au cours de ce projet. Je tiens à remercier particulièrement tous les chercheurs et directeurs d'organisations internationales dans le domaine de la recherche en matière d'éducation qui ont participé à notre étude et qui n'ont lésiné ni sur leur temps ni sur leurs efforts pour répondre à nos questionnaires.

J'aimerais aussi, à ce propos, insister sur l'importante contribution de Hans U. Grundin (Suède) qui a collaboré à toutes les phases du projet, depuis ses débuts, et qui a également rédigé avec moi le présent rapport.

Linköping (Suède), avril 1975.

Eve Malmquist

1. L'INTERNATIONALITE DES SCIENCES : IDEAUX ET OBSTACLES

1.1 L'universalisme, idéal scientifique

La tentative la plus connue pour définir les principes directeurs du travail scientifique est incontestablement celle de Robert Merton (1957). Cet auteur identifie quatre principes : l'universalisme, le communalisme, le scepticisme contrôlé et le désintéressement. Le premier de ces principes revêt un intérêt particulier dans le présent contexte. L'universalisme de la science sous-entend notamment qu'il convient de faire une distinction absolue entre la véracité de la proposition scientifique du savant et les caractéristiques personnelles de celui-ci.

Selon le principe de l'universalisme de la science, la pensée scientifique devrait, dans l'absolu, ne pas être influencée par la nationalité du savant ou de l'institution au sein de laquelle il oeuvre. En ce sens, l'internationalité de la science -ou peut-être mieux encore son "anationalité"- est une conséquence du principe de l'universalisme. Tout comme la vérité, la science n'a pas de patrie. Dans son étude "The internationality of science and the nationality of scientists" (L'internationalité de la science et la nationalité des savants), Norman Storer (1970) a poussé ce point plus avant :

> "La science est ... une entreprise collective ... axée sur le développement d'un corps de symboles organisé plutôt que sur la réalisation d'objectifs propres à tel ou tel lieu et à tel ou tel moment ... Et, comme le monde intellectuel ... va à l'encontre du monde physique qui sert de fondement aux nations, il est inévitable qu'un fort attachement au premier entraîne une tendance à ignorer le second. Il n'est pas étonnant dès lors que la science ignore les frontières nationales. "(op. cit., p. 83)

Storer souligne également que "l'optique nationaliste qui glorifie le "foyer", la "famille", la "citoyenneté" et parfois la "race", sans parler de la langue et des considérations de jouissance nationale, est en désaccord avec cette optique de la science et aura nécessairement une incidence moindre sur l'attitude et le comportement du "vrai savant" que le souci de ce dernier pour le progrès de la connaissance pure". (op. cit., pp. 82 ss)

Bien entendu, l'universalisme et l'internationalité -ou l'anationalité- de la science sont des principes idéaux et non pas quelque chose qui caractérise inéluctablement la science concrète. Dans un secteur particulier de la science et dans une situation historique particulière, ces principes ne sont même pas nécessairement des "principes d'exécution", c'est-à-dire des principes guidant directement des opérations ou des activités en cours (Vickers 1966). Storer (1970) insiste, par exemple, sur le fait que les préoccupations dont s'inspire l'application des résultats scientifiques ne sont pas du tout caractérisées par l'universalisme et l'internationalité :

> " ... si l'intérêt des savants ne devait être guidé que par des soucis d'ordre pratique, le consensus sur les questions scientifiques importantes -qui sert de fondement à la communauté scientifique internationale- se désagrégerait immédiatement." (op. cit., p. 89)

Jusqu'à présent, nous n'avons envisagé l'universalisme et l'anationalité que comme des principes de la science en général. Toutefois, la science, dans un tel contexte, est essentiellement synonyme de sciences naturelles, car la philosophie fondamentale, la méthodologie et aussi la sociologie de la science moderne procèdent, au premier chef, de l'apport des sciences naturelles. En ce qui concerne les sciences humaines, sociales ou du comportement, les principes de l'universalisme et de l'anationalité peuvent jouer un rôle quelque peu différent. Les sciences sociales sont, ainsi, moins universelles, du point de vue méthodologique, que les sciences naturelles, comme l'a fait remarquer Gunnar Myrdal (1970), qui a observé que, en sciences sociales, il n'y a aucune conception universelle qui puisse être aisément transférée d'un pays à l'autre.

Même l'hypothèse épistémologique fondamentale qui est à la base du principe scientifique d'universalisme et selon laquelle les phénomènes naturels, lorsqu'ils sont détachés de leurs contextes immédiats, sont partout les mêmes, peut perdre de sa validité hors du ressort des sciences naturelles (Storer 1970). Cela ne veut pas dire que les sciences sociales ne sont pas -ou ne devraient pas être- concernées par les phénomènes universels, mais ces derniers ne peuvent souvent s'expliquer qu'en fonction du contexte immédiat. Par ailleurs, l'universalisme considéré comme impliquant que la philosophie et la méthodologie fondamentales de la science doivent être totalement indépendantes des frontières nationales ou géographiques, devrait être aussi admissible pour les sciences sociales que pour les sciences naturelles.

Etant donné que la recherche en matière d'éducation relève du domaine des sciences humaines et sociales, nous pouvons présumer que les principes d'universalisme et d'anationalité peuvent être acceptés comme principes idéaux en ce secteur également, bien que leur interprétation soit susceptible d'être assez différente de celle qui en est donnée dans le secteur des sciences naturelles. Il y a aussi ceux qui mettent en garde contre le risque que l'on courrait en insistant trop sur les caractéristiques universelles et en négligeant les caractéristiques nationales ou régionales dans le secteur des sciences sociales. Lécuyer (1970), par exemple, souligne la nécessité d'une coopération internationale mais, en même temps, fait remarquer que les sciences sociales doivent intervenir dans un contexte national, et qu'il ne faudrait pas que la coopération internationale agisse comme un "mécanisme de nivellement en éliminant les différences culturelles". Langeveld (1965), pour sa part, insiste sur le fait qu'il conviendrait d'admettre, et non pas de "dissimuler", les différences entre pays ou nations. Il parle aussi de l'éducation et de la recherche pédagogique comme de domaines "... où tant de différences/nationales/des plus vivifiantes dédommagent des difficultés de la compréhension mutuelle". (op. cit. p. 3)

L'argument formulé par Lécuyer et Langeveld est tout à fait admissible, mais il est plus prolixe sur la façon dont nous devrions interpréter les idéaux d'universalisme et d'internationalisme que sur le point de savoir si ces derniers sont ou non des idéaux que l'on peut adopter en sciences de l'éducation. Les sciences sociales, fondées sur la croyance en une certaine universalité de la nature humaine, peuvent étudier les raisons des différences nationales et leur interaction avec les caractéristiques humaines universelles. On peut aussi concevoir que les facteurs propres à expliquer les divergences nationales soient par eux-mêmes universels, sans que soit universel du même coup leur réalisation historique, c'est-à-dire leur combinaison intervenant à un moment et en un lieu donnés.

L'universalisme et l'internationalisme peuvent manifestement être -et pour beaucoup de gens ils le sont probablement- des principes idéaux du travail scientifique dans le domaine de l'éducation. Comme nous l'avons déjà remarqué, cela ne veut pas dire qu'ils soient nécessairement des principes d'exécution. Les principes d'exécution d'un secteur de la science sont déterminés non seulement par la communauté scientifique, mais aussi par ceux qui financent les travaux de recherche et par les responsables de la politique scientifique. La recherche en matière d'éducation est -et l'on attend d'elle qu'elle soit- dans une large mesure une recherche appliquée, comme les auteurs du présent ouvrage l'ont établi dans une précédente étude (Malmquist et Grundin, 1975). Etant donné que l'éducation -ou, pour le moins, l'éducation conventionnelle- est une entreprise presque exclusivement nationale, il est probable que la recherche appliquée ou "applicable" en matière d'éducation soit guidée par des objectifs nationaux, c'est-à-dire très exactement par ces "soucis d'ordre pratique" qui -selon Storer (1970)- peuvent faire se désagréger le consensus scientifique international.

Pour résumer cet exposé sur l'universalisme et l'internationalisme en sciences de l'éducation, il nous est, dès lors, loisible de formuler les remarques suivantes :

- l'universalisme et l'internationalisme peuvent fort bien être des principes idéaux des sciences de l'éducation, mais ils ne sont pas nécessairement admis comme tels par tous ceux qui s'occupent des sciences de l'éducation ;

- il ne faut peut-être pas qu'en sciences de l'éducation, l'on interprète les principes d'universalisme et d'internationalisme de la même façon qu'en sciences naturelles ; et

- ces principes idéaux de sciences de l'éducation risquent d'être très difficiles à mettre en oeuvre, surtout s'ils se heurtent à des principes d'exécution qui sont essentiellement nationaux.

1.2 Conséquences des différences de langue et de culture

Parmi les obstacles qui s'opposent à une internationalité véritable de la science se trouvent les différences de langue et de culture qui séparent et divisent les savants. Quels que soient les principes idéaux de sa science, le savant naît avec une nationalité donnée, grandit au sein d'une culture particulière et apprend une langue qui lui est maternelle. Storer (1970), parlant de l'absence d'incidence des frontières nationales sur le travail scientifique, a noté que :

> "si les phénomènes ... fondamentaux sont universels ..., il s'ensuit que le lieu géographique où se trouve un savant ... n'a aucune incidence sur ses possibilités d'aider à cette progression de la science -sous réserve qu'il ait suffisamment accès à l'information et ... à l'équipement nécessaires." (op. cit. p. 82 ; c'est nous qui soulignons).

En l'occurence, l'accès à l'information ne signifie pas seulement l'accès matériel, mais aussi "l'accès intellectuel", c'est-à-dire l'aptitude à comprendre, évaluer, assimiler, etc. l'information. Voilà qui, à son tour, présuppose soit une compétence personnelle dans la langue appropriée, soit la possibilité de recourir à un service de traduction. Si la langue maternelle d'un savant est très largement utilisée sur le plan international, comme l'anglais, ce savant bénéficiera manifestement d'un grand avantage par rapport à tel autre savant dont la langue maternelle, le finois par exemple, n'est que la langue nationale d'un petit pays.

En général, la langue employée en science n'est pas simplement la langue nationale ordinaire. Les savants n'écrivent pas en anglais, en russe ou en arabe, mais en "anglais scientifique", "russe scientifique" ou en "arabe scientifique". Le recours à une langue stéréotypée, comme celle des mathématiques, ou de la logique symbolique et à des concepts comportant des définitions exactes, ôter de leur importance aux barrières linguistiques (cf. Storer 1970). A la limite, on pourrait dire que les chimistes, par exemple, n'écrivent pas en "anglais de la chimie" ou en "espagnol de la chimie", mais en "chimiais" ou en "chimiol". L'habitude que l'on a d'employer une "langue internationale" (telle que l'anglais) plutôt que sa propre langue maternelle pour les écrits scientifiques contribue, elle aussi, à éliminer les barrières linguistiques. Mais il y a tout lieu de croire que les barrières linguistiques constituent un obstacle à la communication même dans les secteurs des sciences naturelles et de la technologie, où l'on a souvent recours à une langue stéréotypée et où l'anglais occupe une position solide en tant que langue internationale. Dans son étude "The foreign language barrier in science and technology" (l'obstacle des langues étrangères en science et en technologie), Hanson (1962) en arrive à la conclusion suivante :

> "Les savants anglophones ... se trouvent coupés d'un tiers environ de la littérature scientifique mondiale par les barrières linguistiques. L'importance qu'il y a à surmonter ces obstacles ira croissante avec le développement industriel des pays non anglophones ... et si le Royaume Uni adhère à la CEE" (op. cit. p. 56)

Le Royaume-Uni ayant rejoint la Communauté Economique Européenne, ces problèmes linguistiques peuvent fort bien être encore plus graves à présent qu'ils ne l'étaient lorsque Hanson a fait son étude, il y a treize ans. Pour les savants qui ne partagent leur langue maternelle qu'avec quelques millions de personnes et qui ne pratiquent qu'une langue étrangère, à savoir l'anglais, la situation est très semblable à celle des savants anglophones. Tel est le cas, par exemple, de nombreux savants scandinaves.

Dans le domaine des sciences humaines et sociales, en général, et dans celui des sciences de l'éducation, en particulier, les barrières linguistiques ne sont certainement pas moindres que dans ceux des sciences naturelles et de la technologie. En fait, elles sont probablement très grandes dans un secteur comme celui de l'éducation, étant donné que les conclusions y revêtiront une forme verbale plutôt que mathématique et qu'il n'existe pas de terminologie internationale dûment établie (cf. Landsheere 1965, Stellwag 1963). Il y a vingt ans, Roger Gal (1956) a cité les difficultés linguistiques et les différences de terminologie parmi les obstacles qui rendaient "quasiment ridicule" la situation du chercheur en matière d'éducation. La multiplication des contacts entre chercheurs, à l'échelon international, a peut-être contribué à améliorer cet état de choses depuis les années 50 ; mais pour l'essentiel, les mêmes obstacles demeurent. Au colloque des directeurs européens d'instituts de recherche en matière d'éducation, qui s'est tenu en 1971 à Londres, un délégué allemand (Ingenkamp 1971) a insisté sur la gravité des barrières linguistiques en Europe et sur la nécessité de les surmonter en améliorant la compétence linguistique des chercheurs.

Les barrières linguistiques ne sont cependant pas seulement des obstacles à la communication dans tel ou tel domaine de la science. Elles s'opposent aussi à "l'égalité des chances" sur le plan scientifique. Nous ne saurions attendre des savants qu'ils soient égaux quant au talent, aux capacités, à la productivité, etc ; mais au sein de leur communauté, ils devraient, en principe, avoir des droits égaux en tant que savants, quelle que puisse être leur nationalité ou leur langue maternelle. Etant donné que les diverses langues employées par les savants dans leurs tentatives de communication n'ont pas le même prestige ni la même influence, l'impact que ceux-ci auront sur la communauté internationale sera fonction de la langue qu'ils écrivent et qu'ils parlent. Et si une langue particulière acquiert -officiellement ou officieusement- le statut de "langue internationale", la maîtrise qu'ils auront de cette langue sera cruciale pour leur capacité d'agir en égaux en matière de coopération internationale.

Ce facteur de "puissance" de la langue au sein de la communauté scientifique internationale prend, bien entendu, une particulière importance dans le cas où une langue largement pratiquée est aussi la langue nationale d'un ou de plusieurs grands pays influents -comme, par exemple, la langue anglaise. Même sans vouloir parler en l'occurrence d' "impérialisme linguistique", il y a là un véritable problème que nous ne pouvons nous permettre de négliger.

La coopération nordique, qui est le fait de cinq pays ayant beaucoup d'homogénéité sur les plans culturel et socio-économique (Danemark, Islande, Finlande, Norvège et Suède), se pratique sans l'aide d'une langue officielle. Les documents importants sont rédigés dans les cinq langues nationales principales : danois, islandais, finnois, norvégien et suédois. Pour les communications orales, il y a libre choix de la langue, et il en va de même pour les documents non officiels. Etant donné que la plupart des Islandais lisent et parlent le danois ou le norvégien et que peu de gens en dehors de la Finlande ont une compétence quelconque en finnois, le choix des langues dans la coopération scandinave se limite, dans la pratique, au danois, au norvégien et au suédois. Il s'ensuit que les Danois, les Norvégiens et les Suédois s'expriment dans leur langue maternelle et les Islandais dans une langue proche de la leur, alors que les Finlandais doivent employer une langue totalement étrangère, qui est habituellement le suédois.

Il semble que l'on considère généralement -même parmi ceux qui participent à la coopération nordique- qu'il n'existe pas d'obstacles linguistiques insurmontables en matière de communication. Dans son introduction à une monographie récente consacrée à la coopération culturelle nordique, Wilhelmsen (1974) remarque à propos du fait que les Finlandais doivent recourir au suédois pour les activités coopératives :

> "Manifestement, cela devient une épreuve de plus en plus pénible pour beaucoup de Finlandais, mais jusqu'à présent, ils n'ont pas manqué de représentants capables de prendre part aux discussions nordiques." (op. cit., p. 18)

Devoir parler d'une "épreuve de plus en plus pénible", voilà qui semble déjà assez regrettable ; mais la situation est encore plus grave, car la dernière partie de l'affirmation de Wilhelmsen est inexacte. Dans un certain nombre de comités, groupes de travail, groupes de discussion nordique, etc., les délégués finlandais sont gênés parce qu'ils sont les seuls à parler une langue vraiment étrangère.

Il n'y a pas lieu ici d'examiner en détail les problèmes linguistiques de la coopération nordique. Nous les avons évoqués surtout à titre d'exemple pour montrer les difficultés qui peuvent surgir en matière de coopération internationale. Pour ce qui est de la solution de ces problèmes, nous voudrions simplement et très brièvement signaler deux choses. En premier lieu, un tel problème ne peut être résolu que si son existence est généralement et ouvertement admise. En second lieu, certains Finlandais ont proposé que l'anglais soit utilisé comme langue de travail pour certaines activités de coopération scandinave, étant entendu que le handicap linguistique serait alors pour le moins réparti plus équitablement.

Les barrières linguistiques, aussi sérieuses qu'elles puissent être, ne se réduisent que rarement à une question de personnes parlant différentes langues. Dans beaucoup de cas, elles se trouvent associées à des barrières culturelles, comme l'a fait ressortir récemment Nisbet (1974) en commentant un projet de coopération européenne relatif à la formation des chercheurs en matière d'éducation :

> "Le problème majeur, pour ce qui est de la coopération internationale réside dans le fait que les chercheurs de pays différents ont des comportements divergents et formulent des hypothèses différentes. Sans une base éducative commune, la communication est difficile. C'est un problème plus sérieux que celui des différences linguistiques. On peut apprendre à traduire une langue étrangère, mais la traduction d'une attitude ou d'une culture étrangères est très difficile".

Toute personne qui a participé à des réunions européennes, comme celles du Conseil de l'Europe, sait que Nisbet fait valoir là un argument de poids. Même lorsqu'il existe une interprétation simultanée entre les deux langues officielles du Conseil de l'Europe, l'anglais et le français, il peut se poser des problèmes de communication. Les gens, dans les diverses parties de l'Europe, parlent des langues qui diffèrent non seulement linguistiquement, mais aussi conceptuellement. Nous sommes donc d'accord avec Nisbet qu'il y a là un important problème qu'il convient d'admettre comme tel. Nous ne souscrivons cependant pas à l'idée selon laquelle il faut le résoudre avant de nous engager franchement dans les activités de coopération internationale, comme paraît le penser notre auteur. Selon nous, il convient au contraire de surmonter cette difficulté par des contacts et une collaboration à l'échelle internationale.

1.3 Le rôle de l'idéologie politique et du nationalisme

Le conflit entre idéologies ou systèmes politiques constitue un obstacle à l'internationalité véritable de la science, conflit à la fois fréquent et aisément discernable.

Dans l'absolu, la fidélité à la science devrait évidemment mettre le savant à l'abri des influences nationalistes ou idéologiques, mais bien des savants ne conforment pas leur vie à cette idéal. La reconnaissance, par ses pairs, de son oeuvre scientifique est supposée être pour le savant la récompense essentielle (Merton 1957, Storer 1970). Peu nombreux, cependant, sont les savants qui restent insensibles à d'autres formes de compensation. La récompense financière, par exemple, peut être importante de deux façons. Comme tout autre homme, le savant doit gagner de quoi vivre, et il ne méprisera pas les "agréments de la vie" que l'argent permet de se procurer. Son revenu personnel n'est donc pas inimportant en tant que dédommagement pour son travail. Mais il a aussi besoin d'argent pour accomplir sa tâche ; il s'agit alors généralement de sommes beaucoup plus fortes que celles qu'il lui faut pour sa vie privée. Les subventions en faveur de la recherche servent donc aussi à récompenser le savant, même si ce n'est pas du tout là l'intention de l'organisme de financement.

Les chercheurs, dans la plupart des domaines, dépendent de plus en plus des deniers publics, tant pour leurs revenus personnels que pour le financement de leurs projets de recherche. Même si les savants considèrent, personnellement, l'universalisme et l'internationalisme comme les fondements idéaux de la science, ils peuvent fort bien être amenés à déterminer les principes d'exécution conjointement avec ceux qui financent les travaux, l'optique nationale risquant alors d'être beaucoup plus marquée.

Il paraît nécessaire de faire ici une nette distinction entre, d'une part l'internationalité de la communauté scientifique et d'autre part la coopération scientifique officielle entre les Etats ou les institutions relevant de ces derniers. La communauté scientifique peut, tout au moins en principe, être caractérisée par l'anationalité, mais ce ne saurait être le cas de la coopération entre Etats, qui ne peut être qu'internationale. Il faut également se rappeler que cette dernière forme de coopération est déterminée et guidée par les politiques scientifiques nationales des différents pays, et que ces politiques peuvent faire partiellement -voire complètement- abstraction des principes idéaux de la communauté scientifique. Le premier type de coopération, c'est-à-dire la coopération qui revêt la forme de contacts internationaux officieux entre chercheurs et organismes de recherche, est certes aussi influencé, bien que de façon plus subtile, par les conditions sociales, économiques et politiques (cf Ben-David 1968).

D'aucuns ont prétendu, comme Derek Price (1966), que l'autonomie de la communauté scientifique ne pouvait être contrariée que temporairement par des forces extérieures. Selon Price, la science ne s'épanouira à la longue que si elle jouit d'une autonomie suffisante, faute de quoi la communauté ira s'implanter sous des cieux plus cléments, comme elle le fit durant l'ère nazie, d'Allemagne aux Etats-Unis. Historiquement, Price semble avoir raison en ce qui concerne les sciences naturelles. Mais il se peut que sa théorie ne soit pas applicable aux sciences sociales, dont la transplantation au delà des frontières nationales semble beaucoup plus aléatoire. Dans la présente conjoncture, il peut même avoir tort sur toute la ligne. Pour autant que les divers pays disposant de larges ressources adoptent des politiques scientifiques plus ou moins globales, aucun pays n'est susceptible d'offrir aujourd'hui un refuge à la "science libre", au sens traditionnel de cette expression.

Et même si, dans une optique à long terme, la communauté d'un secteur scientifique quelconque devait pouvoir s'acheminer progressivement vers une nouvelle "terre promise", ce ne pourrait être qu'une faible consolation pour ceux qui subissent à présent une forte pression afin qu'ils servent d'abord leur pays et ne se préoccupent qu'ensuite de la science. Que de telles pressions aient existé et existent encore sous les régimes totalitaires est chose bien connue. Elles ne sont pas non plus inconnues dans des sociétés plus démocratiques. Il se peut qu'il ne s'agisse point d'un grossier "Lysenkoisme", obligeant les chercheurs à manipuler leurs résultats pour les ajuster à la doctrine officielle (même en Union Soviétique, ce "Lysenkoisme" a été publiquement dénoncé à la fin des années 60), mais d'une détermination des priorités scientifiques en fonction d'une étroite optique nationaliste, au bénéfice, par exemple, d'une prétendue sécurité nationale.

Il se peut aussi que les objectifs des partisans d'une coopération internationale dans un secteur de la science soient considérés avec suspicion. Dans un article publié initialement par la Sovietskaia pedagogika, Kuz'mina & Sokolova (1970) condamnent les idéaux bourgeois et impérialistes de l'éducation comparée occidentale qui n'est que l'un des instruments de l'implacable combat mené contre le communisme par des organismes des Etats-Unis, de la République Fédérale d'Allemagne et du Royaume-Uni. Un certain nombre d'organisations internationales, dont le Conseil de l'Europe, sont également accusées de participer à cette "conspiration".

Au cours des tentatives, malheureusement infructueuses faites par les auteurs du présent ouvrage pour solliciter la collaboration de chercheurs et d'organismes de recherche soviétiques en vue d'une étude sur la recherche pédagogique européenne (Malmquist & Grundin 1975), les autorités soviétiques ont paru plus intéressées à sonder les motifs de la Fondation Européenne de la Culture, qui patronnait cette étude, qu'à juger au fond l'activité de coopération qui leur était proposée. L'attitude de l'Union soviétique et d'autres pays socialistes à l'égard de la coopération internationale dans le domaine de la recherche en matière d'éducation trouve sans doute sa pleine expression dans la déclaration suivante de V. M. Khvostov, Président de l'Académie soviétique de Pédagogie :

> "... Il est également très utile d'entretenir une coopération scientifique avec les représentants progressistes de la pédagogie du monde capitaliste." (Khvostov 1969, p. 41 ; c'est nous qui soulignons).

Visitant la République démocratique allemande en 1970, l'un des auteurs du présent ouvrage a constaté un comportement très semblable chez les spécialistes de l'éducation de ce pays.

L'attitude de Khvostov, à ce propos, est essentiellement pragmatique : selon lui, les sciences de l'éducation doivent être fondées sur les principes du marxisme-léninisme, et tout ce qui est, pour reprendre la terminologie marxiste, "intrinsèquement hostile" à ce point de vue ne saurait être utile. Un tel comportement pragmatique ne se limite probablement pas au monde socialiste. On peut aisément imaginer des chercheurs d'Amérique ou d'Europe occidentale qui voient de l'intérêt à maintenir une coopération scientifique avec des représentants libéraux ou non dogmatiques de la pédagogie socialiste, mais qui considéreraient comme totalement stérile une communication avec les plus inébranlables défenseurs des dogmes marxistes.

L'incidence politique sur l'internationalité -ou le caractère national- de la science ne se réduit cependant pas à un conflit entre le capitalisme et le socialisme. Il s'agit aussi d'intérêts nationaux de caractère infiniment moins idéologique, tels que la progression de la croissance économique, objectif autant que socialiste. Au niveau de la coopération officielle entre organismes publics, les options politiques ont également une influence sur les rapports entre Etats partageant la même idéologie fondamentale. Gaston Palewski, ancien ministre français chargé de la recherche scientifique a très clairement exprimé ce point de vue :

> "Etant donné que la science est devenue un instrument de la politique, il ne sera plus davantage possible de faire notre science ensemble... N'ayons pas peur de le dire. Un groupe d'Etats peut seulement mettre en commun la totalité de ses ressources scientifiques si ses membres se sont mis d'accord sur la même politique intérieure, économique, sociale et extérieure." (Palewski 1965, p. 140)

Le point de vue de Palewski sur la science, instrument politique qui, dans la plupart des cas, est national et très éloigné de la communauté scientifique autonome de Storer (1970), de Price (1966) et d'autres auteurs. Il est également incompatible avec le principe universaliste déjà exposé. On peut, certes, soutenir que des modes de coopération moins ambitieux que la "mise en commun de la totalité des ressources scientifiques" ne

devraient pas nécessiter un accord politique aussi ample. Cependant, il se peut que l'opinion de Palewski soit partagée par bien des responsables des politiques scientifiques nationales, ce qui en fait une part de la réalité que doivent affronter ceux qui entendent favoriser la coopération internationale dans le domaine de la science.

La question de l'opposition entre le nationalisme et l'internationalisme dans le domaine de la science a été abordée aussi par l'ancien directeur des questions scientifiques de l'OCDE, -Alexandre King, à l'occasion d'un séminaire de cette organisation sur la politique scientifique (King 1968). Cet auteur montre comment, en dépit de conflits nationaux, des travaux scientifiques n'ont pas été interrompus, un savant britannique ayant, par exemple, été autorisé à se rendre à Paris pour y faire des conférences au beau milieu des guerres napoléoniennes. Mais, c'est à juste titre, selon nous, qu'il ajoute :

> "On brandit souvent ce fait comme un exemple de liberté dont la science jouissait autrefois /face aux "pressions" nationales/. Je pense, quant à moi, que c'était seulement là, l'expression de l'idée des autorités politiques ... selon laquelle de telles questions étaient politiquement si insignifiantes que c'eut été peu digne et inutile que de les interdire." (op. cit., p. 38)

A propos du nationalisme en matière de science, King remarque :

> "En science comme ailleurs, on trouve évidemment une bonne dose de nationalisme. Ce nationalisme est surtout une manifestation de paresse et d'incapacité linguistique plutôt qu'un chauvinisme conscient." (op. cit., p. 137)

Celà nous incite à faire une distinction entre, d'une part, le nationalisme en matière de politique scientifique et, d'autre part, le nationalisme en matière de science proprement dite. Etant donné que la recherche scientifique prend de plus en plus d'importance pour les gouvernements et qu'elle devient aussi de plus en plus onéreuse, la politique scientifique est destinée à être plus nationaliste, plus axée sur les intérêts de chaque pays. Même la coopération internationale peut être suscitée pour servir des intérêts nationaux, en faisant par exemple, partager par d'autres les frais d'un projet qui risque de coûter trop cher à un pays. Le nationalisme dans le domaine de la politique scientifique à l'échelon gouvernemental peut être le fait de la "paresse" et de l'"incapacité", mais il s'agira généralement d'une politique délibérée et calculée en vue d'optimaliser le bénéfice qu'une nation peut escompter de son investissement dans le domaine de la recherche scientifique. Un observateur avisé des activités scientifiques au niveau international, Pierre Piganiol, a fait observer que le danger d'un "nationalisme industriel excessif" en Europe présentait plus de gravité que les divergences linguistiques et de culture entre les pays (Piganiol 1968) ; cet auteur est également pessimiste quant à la possibilité d'éviter que les influences politiques ne s'exercent à l'encontre de l'internationalité de la science :

> "L'infrastructure permettant le développement /des contacts internationaux/ est onéreuse et les organismes non gouvernementaux ... /de coopération internationale/ reçoivent des crédits qui ne continueront peut-être pas à leur être alloués sans arrière-pensées politiques, ce qui serait grave".

Il est possible, dès lors, que ceux qui souhaitent favoriser la coopération internationale en matière scientifique aient à affronter une obstruction passive de savants qui aimeraient peut-être se montrer internationalistes, mais qui ne semblent pas savoir comment s'y prendre. Il y a aussi le risque d'une obstruction active à l'encontre de l'internationalisme de la part de ceux qui veulent que la science soit, au premier chef, un moyen de politique nationale.

2. OBJECTIFS POSSIBLES DE LA COOPERATION INTERNATIONALE DANS LE DOMAINE DE LA RECHERCHE EN MATIERE D'EDUCATION

Dans les débats sur la coopération internationale en matière de recherche scientifique, on tient pour acquis qu'une telle coopération revêt une valeur considérable. Les auteurs du présent rapport en sont certainement convaincus, mais ils croient que les raisons militant en faveur de cette opinion devraient, dans toute la mesure du possible, être explicitées. Il importe non seulement d'exposer les motifs d'un jugement de valeur particulière, mais aussi d'essayer de répondre à la question : à qui cette coopération est-elle profitable ?

Dans son étude intitulée "Fundamental research and the universities" (La recherche fondamentale et les universités), Ben-David (1968) présente de solides arguments en faveur de l'internationalité de la science en tant que moyen d'accroître l'efficacité et la créativité de la recherche :

> "L'hypothèse selon laquelle la découverte est une nouvelle combinaison d'idées amène à ... conclure ... que toute disposition susceptible d'augmenter la libre circulation des idées et la réceptivité des savants aux nouvelles idées ne peut qu'accroître l'efficacité et la créativité de la recherche. La mobilité internationale est l'un des moyens les plus importants de développer la réceptivité aux nouvelles idées et d'empêcher l'apparition d'idiosyncrasies nationales en matière de sciences." (op. cit., p. 91)

En bref, l'argumentation de Ben-David tend à démontrer que l'internationalité est bonne pour les savants, et que ce qui est bon pour ces derniers l'est aussi pour la science. Une telle opinion peut évidemment être considérée avec beaucoup de scepticisme par ceux qui ne font pas partie de la communauté des chercheurs, notamment par les responsables du financement de la recherche.

L'avis des organismes de décision politique et de financement peut, cependant, coïncider avec celui des savants eux-mêmes. Dans son rapport à l'intention de l'OCDE sur la politique de recherche en matière d'éducation, Eide (1960) examine les problèmes du point de vue de la politique éducative nationale. Cependant, il dit de la collaboration internationale qu'elle constitue l'un des "moyens les plus puissants de la politique de recherche" et poursuit en ces termes :

> "La recherche nationale et les contacts internationaux efficaces sont ... complémentaires ; ceux-ci servent surtout à améliorer la qualité de celle-là ...
> La thèse en faveur de la collaboration internationale en matière de recherche se défend aisément. La plupart des problèmes étudiés par les chercheurs sont communs à la plupart des pays ... Les contributions nationales en matière de recherche ... /sont/ des apports au fonds commun mondial de la connaissance. Chaque pays devrait pouvoir tirer de ce fonds commun beaucoup plus qu'il ne lui fournit. "(op. cit., p. 71)

C'est une conception assez semblable à celle d'Eide que l'on trouve chez Anderson, qui fait remarquer que la recherche en matière d'éducation a été jusqu'à présent "une étude fractionnée", mais que nous avons besoin maintenant de "considérer le genre humain dans son ensemble". Ce qu'il faut, selon lui, c'est :

> "... une recherche axée sur l'espèce humaine ou centrée sur le genre humain, portant sur les processus de l'éducation humaine ... On part de l'hypothèse selon laquelle ... nous cherchons ... une compréhension de la vie éducative du genre humain dans son ensemble...
> Il s'agit là manifestement de tâches dont l'ampleur appelle le concours et la collaboration active d'éducateurs et d'autres spécialistes du comportement de toutes les parties de notre planète." (op. cit., p. 145)

La deuxième partie de cette citation d'Anderson fait état d'un autre argument très usuel en faveur de l'internationalité de la recherche pédagogique, à savoir la nécessité de consacrer à cette tâche immense des ressources suffisamment importantes. C'est essentiellement, l'argument de la "masse critique" suggéré par beaucoup d'auteurs, à la fois pour la science en général (Storer 1970 et Suits 1965, par exemple) et pour la recherche pédagogique (Cook 1968 et Koenig 1971, par exemple). Selon l'argument de la "masse critique", la recherche pédagogique n'a une réelle incidence sur la pratique éducative qu'à partir du moment où son ampleur, en matière de ressources et de personnel, atteint un certain niveau critique.

Un autre objectif de l'internationalité en matière de recherche pédagogique peut consister à développer, au-delà de ce qui est possible dans des études nationales, le champ de fluctuation naturelle d'un certain nombre de variables éducatives. Telle a été, en partie, la raison profonde des études de l'IEA (voir, par exemple, Husèn (1969)), et c'est ce qu'a mis en relief Takala (1971) dans une intéressante conférence sur "les aspects nationaux et internationaux de la recherche en matière d'éducation dans l'enseignement préscolaire", lors d'un symposium du Conseil de l'Europe en Finlande. On pourrait citer de nombreux exemples de variables pour lesquelles il n'est possible de trouver qu'au niveau international un large champ de fluctuation. Nous n'en citerons qu'un qui est proche de notre domaine d'intérêt : celui de la recherche concernant la lecture. Un projet d'étude à grande échelle sur la lecture élémentaire (Chall, Clay & Malmquist 1972) a pour but d'examiner notamment l'incidence de l'âge de la scolarisation et de certaines variables linguistiques sur les résultats de l'enseignement élémentaire de la lecture. Manifestement aucune de ces variables ne saurait être étudiée au niveau national, car la fluctuation naturelle serait alors trop limitée et des facteurs tels que l'âge du début de la scolarisation et la langue maternelle des enfants ne peuvent faire l'objet de variations de façon expérimentale.

Un délégué chypriote, par exemple, membre du Comité sur la recherche en matière d'éducation du Conseil de l'Europe (Papaioannou, 1972), a également fait observer que la coopération internationale dans le domaine de la recherche pédagogique pourrait avoir un remarquable effet "éducatif", c'est-à-dire que des pays dénués d'expérience dans ce domaine pourraient s'initier à la recherche en participant à des projets avec des pays qui possèdent un système de recherche pédagogique plus développé. Il existe manifestement un besoin de coopération internationale pour la formation de chercheurs en matière d'éducation, étant donné la pénurie de chercheurs expérimentés dans de nombreux pays. Cependant, il reste à savoir si l'entreprise d'"aide à la formation de chercheurs" peut être liée avec succès à la mise en oeuvre de projets internationaux de recherche coopérative. Il se peut que les deux choses ne puissent pas être combinées, tout au moins si l'on en croit l'assertion d'Eide selon laquelle :

> "la collaboration internationale ne favorise pas particulièrement les pays les plus petits et les plus faibles sur le plan scientifique qui vivent des miettes des festins des grands pays". (Eide 1970, p. 71)

Les objectifs possibles de la coopération internationale en matière de recherche pédagogique qui ont été examinés jusqu'ici dans le présent chapitre sont tous plus ou moins centrés sur ce qui convient aux chercheurs, à leur formation et à la recherche. On peut, dès lors, les qualifier d'objectifs de coopération internationale internes ou axés sur les disciplines. Ces objectifs peuvent avoir un poids et une importance variables selon les différentes disciplines scientifiques ; mais, dans l'ensemble, ils conviennent probablement à tous les secteurs de la science. La coopération internationale en matière de recherche pédagogique a cependant d'autres objectifs qui ne sont pas centrés sur les disciplines, étant plutôt extérieurs ou axés sur l'éducation.

Pour simplifier, disons que le principal argument, en pareil cas, serait que la coopération internationale en matière de recherche pédagogique est utile à la politique éducative. C'est probablement ce que sous-entend le point de vue d'Eide (1970) dont il est fait état au début du présent chapitre, étant donné que cet auteur considère la collaboration internationale comme un important moyen de la politique de recherche pédagogique et, en même temps la recherche pédagogique comme un très utile instrument de politique éducative.

La coopération internationale dans le domaine de la recherche et du développement en matière d'éducation devient, virtuellement tout au moins, un instrument direct de la politique éducative, surtout quand divers pays s'efforcent d'harmoniser leurs régimes d'enseignement. En Europe, une telle politique d'harmonisation en matière d'éducation a été adoptée par les pays nordiques (NU 1974 : 15) et au sein des Communautés européennes (Commission des Communautés européennes 1974). Des tentatives identiques ont été également faites dans le cadre du Conseil de l'Europe, bien que la composition plus hétérogène de cette organisation gouvernementale semble interdire tout espoir d'harmonisation de grande portée. Il est assez intéressant de noter que le secrétariat du Conseil de la Coopération Culturelle a, cependant, déclaré récemment que le moment était venu pour le CCC d'adopter une politique hardie en ce domaine :

> "Le CCC devrait, au-delà des études et des recherches, accéder à la dimension politique qui seule lui permettra de dépasser le stade de la simple coopération internationale pour atteindre celui de la redéfinition en commun des politiques nationales". (Conseil de l'Europe 1973 a, p. 88)

Dans le cadre de la coopération nordique, les efforts en vue d'harmoniser les régimes d'enseignement dans les différents pays ont donné un certain nombre de résultats tangibles. A en juger par un rapport relatif à un symposium sur la coopération nordique en matière de recherche et de développement pédagogiques, qui a eu lieu en 1973 (Sekretariatet för nordiskt Kulturellt samarbete 1973 ; voir aussi NU 1970 : 9), l'harmonisation obtenue jusqu'à présent n'a été qu'assez peu le fait d'une coopération dans le domaine de la recherche et du développement pédagogiques. Dans l'ensemble, ce symposium a toutefois reconnu que la coopération nordique en la matière devait et pouvait constituer un important facteur dans les tentatives d'harmonisation à venir (op. cit.). Le même rapport souligne un aspect très intéressant d'une telle coopération internationale, à savoir le fait qu'elle peut, lorsqu'elle exerce une fonction critique explicite, aider chaque pays à éviter, dans sa politique éducative, certaines erreurs commises dans d'autres pays (op. cit., p. 9).

Ce dernier exemple de la façon dont la coopération internationale en matière de recherche pédagogique peut contribuer à la politique éducative nous amène à cette catégorie supplémentaire d'objectifs de coopération internationale que constituent l'évaluation et le contrôle qualitatif des travaux de recherche pédagogique. Les auteurs du présent ouvrage ont traité ailleurs cette question (Malmquist & Grundin 1975) et en reparleront ultérieurement au cours de ce même rapport. Ils souhaitent simplement, pour l'heure, insister sur l'importance d'une évaluation minutieuse des résultats de toutes sortes de la recherche pédagogique et sur la nécessité d'éviter, dans ce processus d'évaluation, les mesquineries ou idiosyncrasies nationales. Donner à la fonction de critique et d'évaluation un caractère international est une façon d'y parvenir. Cet inventaire des desseins et objectifs possibles de la coopération internationale dans le domaine de la recherche en matière d'éducation n'est nullement exhaustif. Il devrait cependant montrer qu'il existe un certain nombre de raisons solides et valables pour que nous souhaitions promouvoir ce type de coopération internationale. Nous avons également démontré que cette dernière peut être bénéfique aux diverses parties en cause. Elle peut l'être pour les chercheurs, pour leur formation, ainsi que pour la discipline scientifique ; elle peut l'être pour ce que l'on pourrait appeler le système de la recherche pédagogique, pour les divers régimes nationaux d'enseignement que toute activité de recherche pédagogique nationale ou internationale vise, en fin de compte, censée servir.

3. RESUME D'UNE ETUDE EMPIRIQUE DE COOPERATION INTERNATIONALE DANS LE DOMAINE DE LA RECHERCHE EN MATIERE D'EDUCATION

Dans leur étude sur l'état actuel et les perspectives futures de la recherche pédagogique en Europe, les auteurs du présent rapport ont examiné les points de vue des directeurs des instituts de recherche et des chercheurs européens à l'aide de questionnaires assez détaillés. Ceux-ci ont été envoyés aux directeurs d'importants organismes de recherche et à d'éminents chercheurs de six pays d'Europe (France, République Fédérale d'Allemagne, Italie, Suède, Royaume-Uni et Yougoslavie). Des réponses ont été reçues de 92 chercheurs et de 33 directeurs d'instituts de recherche.

Les réponses aux questions visant plus directement la coopération internationale en matière de recherche pédagogique sont résumées ci-après sous les deux rubriques suivantes :

(a) secteurs de la coopération internationale ; et

(b) organisation de la coopération internationale.

3.1. Secteurs de la coopération internationale dans le domaine de la recherche en matière d'éducation

Le questionnaire envoyé aux chercheurs et celui qui a été adressé aux directeurs des instituts de recherche contenaient l'un et l'autre la question suivante ;

"Parmi les secteurs d'activités dont la liste figure ci-après, quels sont ceux où il conviendrait, selon vous, de favoriser au premier chef une coopération internationale durant les années 70 ?
Indiquez -en les classant par ordre d'importance- au maximum 5 de ces secteurs d'activités :

(a) Recherche et diffusion des données concernant les activités de recherche pédagogique ;

(b) Critique et évaluation qualitative des activités de recherche pédagogique ;

(c) Mise au point de méthodes et de techniques de recherche ;

(d) Mise au point d'une terminologie normalisée en matière d'éducation et -notamment- de recherche pédagogique ;

(e) Mise au point et normalisation de techniques et d'instruments d'évaluation pédagogique ;

(f) Synthèses cumulatives des connaissances sur la base des résultats de la recherche pédagogique ;

(g) Formation à la recherche en matière d'éducation ;

(h) Mise en oeuvre de projets de recherche (sur une base multinationale) ;

(i) Autres secteurs, à savoir : ....."

Les catégories (a)-(h) ont été retenues en tant qu'exemples d'activités assez différentes les unes des autres à propos desquelles une coopération internationale semble possible et -tout au moins selon certains- souhaitable. L'examen de la littérature correspondante auquel nous nous sommes livrés a montré que quelques uns de ces secteurs d'activités ont été traités d'une façon plus approfondie que d'autres. La recherche et la diffusion des données (cf. Guichard 1969, Stellwag 1963, Piganiol 1968, Landsheere 1965, EUDISED 1972, Conseil de l'Europe 1972 -05 -02, 1972 -06 -30 & 1972 -09 -01), la formation à la recherche en matière d'éducation (cf. Noll 1958, Hogenkamp 1971, Landsheere 1972, CERI 1971, Conseil de l'Europe 1972 -06 -30) et les projets multinationaux (cf. OCDE 1966, Anonyme 1970, Springer 1970, Takala 1971, Pidgeon 1969) sont des thèmes courants des délibérations sur la coopération internationale et la nécessité de telles activités est souvent mise en relief.

Les autres secteurs énumérés dans notre questionnaire n'ont pas fait l'objet de discussions détaillées. Un exemple intéressant de coopération internationale dans le domaine de la critique et de l'évaluation qualitative de la recherche en matière d'éducation est cependant fourni par la Suède. En diverses occasions, le Bureau de la recherche et du développement pédagogiques de la Direction nationale de l'éducation a invité des spécialistes étrangers à étudier et à commenter le régime suédois (cf. Passow 1968, Passow & Postlethwaite 1970, Alkin & Johnson 1971). Le programme international de visites lancé par le Comité de la recherche en matière d'éducation du Conseil de l'Europe a également donné lieu à un certain nombre d'évaluations de systèmes de recherche pédagogique (cf. Dockrell 1972, Léon 1973, Mitter 1973, Voster 1972). Le besoin de synthèses cumulatives des résultats sur une base internationale a amené le Conseil de l'Europe à adopter l'idée de "rapports européens de tendances" dans divers secteurs de recherche (1972 -06 -30, voir aussi Schultze 1972, Sparrow 1972).

La comparaison des réponses des chercheurs et des directeurs d'instituts de recherche concernant le point qui nous importe présentement fait ressortir de très faibles différences quant à l'importance donnée aux divers secteurs de coopération internationale -à une intéressante exception près, néanmoins : les chercheurs attachent plus de prix à la coopération institutionnelle entre organismes de recherche pédagogique dans les divers pays (secteur b) que ne le font les directeurs d'instituts de recherche. Etant donné que les chercheurs et les directeurs des instituts de recherche semblent, par ailleurs, également conscients de la nécessité d'une coopération internationale, cette constatation implique probablement que les directeurs craignent de voir la coopération institutionnelle entre les organismes de recherche pédagogique signifier une limitation de l'autonomie de chacun de ces organismes.

Les réponses des chercheurs et des directeurs d'instituts de recherche pris collectivement sont résumés au tableau 1 ci-dessous pour chacun des cinq pays clefs.

TABLEAU 1 : Importance des secteurs de coopération internationale en matière de recherche pédagogique, selon les chercheurs et directeurs d'instituts dans les cinq pays clefs. (Les chiffres sont des moyennes allant de 0 à 5 = importance maximale)

Secteur de coopération	RFA	Fr	It	Suède	RU	Moyenne
(a) Recherche et diffusion des données	3,0	2,3	1,9	2,6	2,1	2,4
(b) Critique, etc.	1,4	1,0	2,0	1,5	1,5	2,0
(c) Mise au point de méthodes, etc.	2,6	2,5	1,8	2,7	1,6	2,3
(d) Normalisation de la terminologie	0,9	0,6	0,7	1,0	0,3	0,7
(e) Normalisation de l'évaluation	0,5	1,4	1,1	0,6	1,2	0,9
(f) Synthèses des connaissances	1,8	1,8	1,8	3,0	1,7	2,1
(g) Formation à la recherche pédagogique	1,5	1,8	2,0	1,7	1,3	1,6
(h) Projets multinationaux de recherche pédagogique	1,8	2,3	2,1	0,9	2,1	1,8

Comme il ressort de ce tableau, les trois secteurs considérés comme les plus importants sont, dans l'ordre, la recherche et la diffusion des données (a), la mise au point de méthodes de recherche, etc (c) et les synthèses des connaissances (f). La mise en oeuvre de projets multinationaux de recherche (h) vient en quatrième position. Les deux secteurs considérés comme les moins importants sont la normalisation de la terminologie (d) et la normalisation des techniques d'évaluation pédagogique (e).

Les réponses résumées au tableau 1 font également apparaître quelques différences intéressantes au niveau national, les plus marquantes concernent la Suède. Par rapport aux autres réponses, les réponses suédoises classent les synthèses des connaissances (f) nettement mieux (moyenne : 3,0) et les projets multinationaux de recherche pédagogique (catégorie (h)) nettement moins bien (moyenne : 0,9). La grande importance prêtée aux synthèses internationales des résultats des travaux de recherche pédagogique peut être considérée comme une preuve de la "maturité" du système suédois de recherche, étant donné que l'on doit s'attendre à voir grandir le besoin de synthèses à mesure que se multiplient les résultats pertinents. Pour ce qui est de l'attitude par rapport aux projets multinationaux, on se doit de remarquer que le régime suédois d'enseignement a entrepris des réformes à un rythme plus rapide que dans la plupart des autres pays européens. Cela peut amener beaucoup de chercheurs à conclure que les problèmes les plus pertinents pour l'avenir ne sont pas les mêmes en Suède que dans les autres pays clefs de cette étude. Il faut probablement considérer comme une simple spéculation l'hypothèse selon laquelle il y aurait un lien entre cette conclusion et le fait que la Suède est le seul pays clef qui ait décidé de ne pas adhérer à la Communauté Européenne.

Il convient peut-être aussi de noter que la normalisation de la terminologie en matière d'éducation et de recherche pédagogique (d), considérée comme peu intéressante par la plupart des réponses, est tenue pour particulièrement négligeable par les réponses émanant du Royaume-Uni. Il est possible que cela soit dû au fait que la langue anglaise en est venue de plus en plus à jouer le rôle de langue internationale dans le domaine de la recherche en matière d'éducation, ce qui signifie notamment que l'usage de la terminologie anglaise se généralisera même si aucun effort n'est entrepris pour établir une véritable terminologie internationale. En dépit du fait que, pour beaucoup, la normalisation de la terminologie en matière d'éducation et de recherche pédagogique revêt peu d'importance, des efforts considérables sont accomplis actuellement pour élaborer un thesaurus européen de termes pédagogiques (cf. EUDISED 1972, Conseil de l'Europe 1974 -03 -18). Cependant, il peut s'agir là de la preuve des différences nationales en matière de terminologie plutôt que d'une tentative véritable pour parvenir à un accord général au niveau international sur la définition des termes pédagogiques essentiels.

Les conclusions formulées ici quant à l'importance des différents secteurs de la coopération internationale en matière de recherche pédagogique prouvent amplement que les chercheurs et les directeurs d'instituts de recherche de cinq pays européens attachent du prix à un certain nombre de ces secteurs. Il existe des divergences entre les pays sur la question de savoir quels sont les secteurs les plus importants, mais il ne faudrait probablement pas voir dans ces différences de point de vue de sérieux obstacles à une coopération internationale plus large. Les conclusions montrent aussi que, si elle constitue un important secteur de coopération, la mise en oeuvre de projets multinationaux de recherche ne devrait pas être tenue pour l'objectif unique ou même primordial de la coopération internationale en matière de recherche pédagogique.

3.2. L'organisation de la coopération internationale en matière de recherche pédagogique

Le second point du questionnaire relatif à la coopération internationale en matière de recherche pédagogique porte sur l'organisation de cette coopération. La question est formulée comme suit :

"Quel(s) type(s) de coopération internationale conviendrait-il surtout d'encourager dans les secteurs que vous avez classés ci-dessus selon leur importance ?
Pour chaque type de coopération mentionné ci-dessous, indiquez, le cas échéant, les secteurs classés où il conviendrait d'encourager ce type de coopération internationale...

(a) symposiums, conférences et réunions d'organismes ad hoc tenus à l'échelon international ;

(b) coopération institutionnelle entre les organismes de recherche pédagogique de différents pays ;

(c) coopération institutionnelle entre les autorités ou les agences centrales chargées de la recherche pédagogique dans différents pays ;

(d) agences ou organismes internationaux n'ayant que des fonctions consultatives ;

(e) organisations internationales ayant des fonctions "exécutives" ;

(f) autres types de coopération, à savoir ..."

Les problèmes d'organisation de la coopération scientifique internationale ont été traités par beaucoup d'auteurs, mais pour autant que nous le sachions, rares sont les études approfondies à ce propos. Les points de vue quant à l'intérêt de divers modes de coopération ne sont pas souvent exposés de façon explicite, mais il est possible, dans de nombreux cas, de les identifier à partir du fait qu'une organisation où des chercheurs particuliers soutiennent ou proposent un type donné de coopération. Il semble pratiquement aller de soi que la plupart des chercheurs, quelle qu'en soit la spécialité jugent utiles les symposiums, conférences, etc... de caractère international. La fonction de ce type de coopération est fort bien exposée par des auteurs tels que Piganiol (1968), qui insiste également sur la nécessité d'accorder à la communauté scientifique une très large autonomie pour l'organisation de cette coopération. Le type de coopération (a) (voir le tableau ci-dessus) peut même être considéré comme la forme normale de collaboration au sein de la communauté scientifique autonome et internationale traditionnelle.

Les autres catégories (b - e) constituent des modes d'organisation de plus en plus formels et "administratifs". On aborde là un aspect important de la coopération internationale : à savoir le degré du caractère institutionnel et bureaucratique de cette dernière. On avait noté une tendance à rendre de plus en plus institutionnelle la coopération internationale dans le domaine de la science en général (Villecourt 1968) ; or la coopération internationale en matière de recherche pédagogique, "moyen puissant de la politique de recherche" (Eide 1970), semble s'orienter dans le même sens. Le but avoué du Conseil de l'Europe quant à une coopération internationale à ce propos -une "pleine collaboration dans le cadre de projets multinationaux fondés sur des priorités communes" (Conseil de l'Europe, 1971 d)- implique également des modes de coopération fortement institutionnalisés.

Autre exemple européen : le plan du FEPREDE, c'est-à-dire du Fonds européen de promotion de la recherche et du développement en matière d'éducation, qui a été conçu initialement comme exercice de simulation pour un colloque du Conseil de l'Europe, mais qui n'en comporte pas moins des implications concrètes (Conseil de l'Europe, 1971 a).

Le colloque a montré que beaucoup de directeurs d'instituts européens de recherche souhaiteraient que fût créé un tel fonds en Europe. Un délégué allemand a souligné toutefois qu'il importait de bien préciser si l'on souhaitait un fonds indépendant ou une organisation contrôlée par les pays membres (Goldschmidt 1971).

Cette partie du questionnaire a manifestement paru complexe à beaucoup d'auteurs de réponses ; cela nous a peut-être amenés à commettre quelques erreurs dans l'interprétation des réponses. Dans l'ensemble, cependant, nous estimons que le résumé suivant de ces dernières reflète assez bien les intentions de nos correspondants. Une présentation très détaillée des réponses nécessiterait une grille 2 x 5 x 5 x 8 (2 catégories de correspondants, 5 pays clefs, 5 types de coopération et 8 secteurs de coopération) comportant, au total, 400 cases. Etant donné que les différences entre les catégories de correspondants et entre les pays clefs sont, dans l'ensemble, assez faibles, nous avons décidé de remplacer cette grille plutôt incommode par une autre de 5 x 8, indiquant pour chacun des huit secteurs de coopération internationale (voir section 3.1. ci-dessus) le pourcentage de réponses en faveur de chaque type de coopération dans ce secteur particulier. Cette grille fait l'objet du tableau 2.

La tendance générale des réponses au questionnaire résumées au tableau 2 est que les pourcentages diminuent d'une façon plus ou moins continue dans l'ordre même ((a) à (e)) où sont énumérés les types de coopération dans le questionnaire. Etant donné que, comme nous l'avons déjà signalé, cet ordre correspond à un renforcement de plus en plus net du caractère institutionnel et bureaucratique des formes de coopération, on peut en conclure que la majorité des correspondants préfère les types les moins formels de coopération internationale dans le domaine de la recherche en matière d'éducation.

TABLEAU 2 Préférences marquées par les réponses au questionnaire quant aux types d'organisation de la coopération internationale pour chacun des huit secteurs retenus dans ce tableau .
(en pourcentage de réponses attachant de l'importance aux divers secteurs).

Secteur de coopération	Type d'organisation(1) a	b	c	d	e	Total
(a) Recherche et diffusion des données etc.	35	20	20	18	7	100
(b) Critique, etc.	48	22	13	11	6	100
(c) Mise au point de méthodes, etc.	35	43	8	11	3	100
(d) Normalisation de la terminologie	33	27	10	15	15	100
(e) Normalisation de l'évaluation	30	35	15	13	7	100
(f) Synthèses des connaissances	34	26	15	13	12	100
(g) Formation à la recherche pédagogique	24	40	16	12	8	100
(h) Projets multinationaux de recherche pédagogique	16	52	12	8	12	100
Pourcentage moyen	32	32	14	13	9	100

(1) Pour l'exposé complet les divers types d'organisations (a)-(e), voir le début de la présente section (3.2)

Il convient de noter toutefois que le type de coopération (b) ("coopération institutionnelle entre les organismes de recherche pédagogique") est, dans l'ensemble, aussi approprié que le type (a) ("symposium, conférences, etc... tenus à l'échelon international"). On peut donc conclure que la plupart des réponses admettent un certain caractère institutionnel de la coopération internationale au niveau des chercheurs ou des organismes. La coopération internationale à l'échelon des autorités ou des agences gouvernementales comme à celui des organisations internationales (qui sont, sans doute, en mesure d'assumer certaines des fonctions remplies autrement par des institutions nationales) suscite manifestement une certaine méfiance chez les chercheurs et les directeurs d'instituts de recherche dans diverses parties de l'Europe.

Si l'on considère les divers secteurs de coopération internationale figurant au tableau 2, on constate que la tendance générale signalée ci-dessus vaut pour la plupart des secteurs particuliers de coopération. La tendance à accepter les types de coopération les plus institutionnels peut être démontrée de la façon la plus simple, par le total des pourcentages concernant les types (c), (d) et (e), c'est-à-dire les colonnes 3 à 5 du tableau 2. Pour les huit secteurs de coopération (a) à (h), ce total varie entre 45 % (secteur (a)) et 22 % (secteur (c)). Le total est assez élevé (40 %) pour les secteurs (d) et (f) et moyennement élevé (30 % à 36 %) pour les secteurs restants ((b), (e), (g) et (h)). Cela semble signifier que les correspondants sont le plus favorables -ou peut-être, le moins hostiles- à des types de coopération internationale institutionnelle ou formellement organisés en ce qui concerne la recherche et la diffusion des données (secteur (a)), la normalisation de la terminologie pédagogique (secteur (d)) et les synthèses des connaissances sur la base des résultats de la recherche en matière d'éducation (secteur (f)). Cela paraît d'ailleurs logique, car pour obtenir des résultats, on doit sans doute envisager une coopération passablement structurée.

Une autre façon d'apprécier, quant au degré d'organisation non formelle ou formelle souhaité, les différences entre les secteurs de coopération, consiste à comparer les pourcentages obtenus pour les types (a) et (b), qui sont les types préférés. En moyenne, ces deux types ("symposiums, etc... tenus à l'échelon international" et "coopération internationale entre organismes de recherche pédagogique") ont été retenus aussi souvent l'un que l'autre. Pour deux secteurs, à savoir la "formation à la recherche pédagogique" (g) et "les projets multinationaux" (h), on relève une nette préférence pour le type (b). Quant aux projets multinationaux, il est assez évident que la coopération non formelle ne saurait suffire. A un stade précoce de la planification, on peut sans doute promouvoir de tels projets par des symposiums et des conférences ; mais lorsqu'il s'agit de les mettre à exécution, il faut généralement que la coopération soit institutionnelle. Cette dernière forme de coopération ne s'impose pas aussi nettement pour la formation à la recherche pédagogique. On peut, cependant présumer que la coopération internationale en matière de formation fondamentale ou initiale des futurs chercheurs devra avoir un caractère plus ou moins institutionnel ; en revanche, la coopération dans le domaine de la formation complémentaire ou en cours d'emploi des chercheurs pourra parfaitement revêtir un caractère non formel ou être organisée sur une base "ad hoc".

En résumé, on peut noter que les points de vue sont quelque peu divergents sur l'opportunité des diverses formes d'organisation de la coopération internationale dans le domaine de la recherche en matière d'éducation. Toutefois, ces divergences ne paraissent pas, dans l'ensemble, être fonction des frontières nationales, et il n'existe pas, en l'occurrence, de différences marquées entre les chercheurs et les directeurs d'instituts de recherche. En dépit de la diversité des points de vue, on a relevé chez les divers chercheurs et les directeurs d'instituts de recherche de nos cinq pays clefs européens une certaine hostilité à admettre des formes de coopération internationale très administratives et institutionnelles. Toutefois, les uns et les autres semblent prêts, pour la plupart à accepter une coopération institutionnelle dans les secteurs où les formes plus souples de coopération ne sauraient suffire.

4. LE CONSEIL DE L'EUROPE ET LA RECHERCHE EN MATIERE D'EDUCATION

Le Conseil de l'Europe (CE) a été créé en 1949, mais son organisme actuel de coopération dans les domaines de l'éducation et de la culture -le Conseil de la Coopération Culturelle (CCC)- n'a été institué qu'en 1962. La composition du CCC est plus ample que celle du CE, la Finlande, le Saint-Siège et l'Espagne, qui ne sont pas membres du CE, participent à toutes les activités éducatives et culturelles de l'organisation. Au début des années 60, il n'existait aucune instance, ni dans le cadre du CCC, ni dans celui du CE en général, pour traiter des problèmes de la recherche en matière d'éducation. C'est la Quatrième Conférence des Ministres Européens de l'Education (Londres, 1964) qui, dans sa Résolution n° 3 sur la recherche pédagogique prenait acte :

> "des avantages qu'il pourrait y avoir à mettre en commun les connaissances et l'expérience acquises à cet égard par les ministères nationaux et les organisations nationales" (Conseil de l'Europe 1968 -06 -10) ;
>
> recommandait
>
> "au Conseil de l'Europe de créer un service qui serait chargé de recueillir et de diffuser des renseignements sur les recherches en matière d'éducation effectuées dans les divers pays signataires..." (op. cit.) ;
>
> priait le Conseil de l'Europe d'étudier le système le plus propre à permettre un échange d'informations détaillées sur ... la recherche intéressant d'autres pays "(op. cit) ;
>
> et recommandait, en outre ;
>
> "au Conseil de l'Europe d'étudier la possibilité de réunir un petit groupe d'experts à l'effet de déterminer les secteurs qui se prêtent à des ... recherches coordonnées /au niveau européen/ ... "(op. cit.)

La Conférence des Ministres Européens de l'Education a manifestement considéré toute la question de la coopération internationale dans le domaine de la recherche en matière d'éducation comme impliquant surtout un échange régulier d'informations et l'identification des secteurs où il pourrait y avoir avantage à poursuivre la recherche en commun. L'exposé ci-dessous de ce qui s'est passé dans ce domaine depuis 1964 montrera que ce point de vue était par trop simpliste.

4.1. Les travaux du Comité sur la recherche en matière d'éducation

La période 1964-71

La réunion d'experts proposée par la résolution de la Conférence des Ministres Européens de l'Education de 1964 ne s'est tenue qu'en 1968. Y ont participé des experts de sept pays membres du CE ainsi que des représentants du secrétariat de cette organisation et des observateurs de l'OCDE, de la Fondation européenne de la Culture et de la Fondation Volkswagenwerk. Les délibérations ont porté notamment sur les mesures à prendre en vue :

- de fournir le dispositif le plus approprié pour recueillir en permanence dans les divers pays membres des informations détaillées sur les projets de recherche en matière d'éducation ; et
- d'établir une tribune pour la discussion de problèmes communs dans le domaine de la recherche en matière d'éducation.

Les participants, unanimes, ont recommandé :

- d'instituer un groupe ad hoc pour la recherche en matière d'éducation, composé d'un administrateur de la recherche et d'un chercheur par pays et chargé de diriger ou de mettre en oeuvre toutes les activités du CCC dans ce domaine ;

- de créer, au sein de ce groupe, des équipes chargées de résoudre des problèmes spécifiques dans un délai déterminé ;

- de procéder à une enquête sur la situation de la recherche en matière d'éducation, un questionnaire devant être adressé à tous les pays membres du CCC à cette fin (Conseil de l'Europe, 1968 -06 -10).

La première réunion du Groupe d'études sur la recherche en matière d'éducation, devenu ultérieurement le Comité sur la Recherche en matière d'éducation (CRECE), a eu lieu à Strasbourg en juin 1969. Ces résultats peuvent se résumer comme suit :

Information en matière de recherche pédagogique : La publication en quatre volumes intitulée "Recherche en matière d'éducation, enquête européenne (1968)" a été discutée en détail, et il a été décidé que les enquêtes européennes seraient menées à bien tous les deux ans.

Coordination de la recherche en matière d'éducation : Un plan de séminaires européens, réunissant des chercheurs travaillant à des projets connexes, a été adopté et l'on a décidé d'organiser des conférences de directeurs d'instituts de recherche.

Coopération en matière de recherche pédagogique : Il a été admis que la recherche coopérative ne pouvait constituer que l'étape ultime d'un processus où de plus amples informations donneraient lieu à une meilleure coordination qui, à son tour finirait par aboutir à une coopération européenne. On a également observé que l'infrastructure nécessaire à une recherche pédagogique moderne n'existait pas encore dans tous les pays membres (Conseil de l'Europe 1969 -08 -19).

L'idée d'une Fondation européenne pour la recherche en matière d'éducation a été, semble-t-il, examinée pour la première fois au cours d'une réunion du groupe de travail, tenue en 1969, où l'on a souligné le besoin d'une recherche pédagogique de grande ampleur. Il a été alors indiqué qu'il appartenait à une politique européenne de :

"lancer des projets à grande échelle assortis de ressources financières et en personnel appropriés et orientés vers les points d'innovation stratégiques" (Conseil de l'Europe 1969 -12 -29).

Le problème de la liaison des politiques éducatives nationales et d'une politique de recherche pédagogique internationale n'a cependant pas été discuté plus avant.

Les objectifs des séminaires européens -ou symposiums, comme ils furent dénommés ultérieurement- (leur nombre s'établissait à 7 en 1975) avaient été énoncés comme suit en 1969 :

"En patronnant de tels séminaires, le Conseil de l'Europe contribuerait à la création d'un carrefour européen pour les chercheurs et les experts gouvernementaux pour traiter des problèmes prioritaires communs dans le domaine de l'éducation en Europe. (Conseil de l'Europe 1969 -12 -30)

Cette fois encore, l'accent était mis sur l'aspect politique de cette entreprise.

Une autre question à laquelle s'est attachée le CRECE, durant la période 1969-70, a été celle de la formation des chercheurs en matière d'éducation ; cette question, que le Comité a inscrite à son ordre du jour en 1970, est restée depuis lors l'un de ses soucis majeurs (Conseil de l'Europe, 1970 -07 -08).

Le programme du CCC pour 1971 et 1972, prévoyait les tâches suivantes en matière de recherche pédagogique :

- Information : mener tous les deux ans des enquêtes européennes et promouvoir et coordonner des systèmes nationaux d'information sur la recherche en matière d'éducation ;

- Coordination : assister les Etats membres dans l'organisation de symposiums sur la recherche en matière d'éducation et organiser des colloques de directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation ;

- Coopération : préparer un stade ultérieur de recherche coopérative en matière d'éducation en :

  a) développant un programme d'échange pour la formation de chercheurs ;

  b) examinant des listes de priorités existant dans le domaine de la recherche en matière d'éducation ; et

  c) sondant les possibilités de coopération par des visites aux ministères de l'éducation et aux instituts de recherche en matière d'éducation (Conseil de l'Europe 1971 -05 -63).

Dès lors, les principaux secteurs d'activité du CRECE se sont trouvés pleinement définis : information, coordination et coopération, l'accent étant mis au départ sur les deux premiers secteurs.

La réunion annuelle du CRECE en 1971 a donné lieu à la création d'un groupe de travail chargé d'examiner si la formule initiale des enquêtes européennes entreprises en 1968 et 1970 constituait le meilleur moyen de réaliser les trois objectifs que ces enquêtes avaient essayé de combiner :

- l'information sur la politique nationale de recherche en matière d'éducation ;

- l'information sur l'histoire, le statut et les programmes des organisations de recherche pédagogique ; et

- l'information sur les projets de recherche pédagogique achevés et en cours (Conseil de l'Europe 1971 -06-30).

Au cours de la réunion de 1971, a été également lancé un plan visant à permettre à des membres du Comité de visiter les ministères de l'éducation et des organismes de recherche en matière d'éducation pour :

- étudier les tendances et les développements de la recherche en matière d'éducation ;

- examiner les possibilités de resserrer la coopération internationale ;

- chercher à tirer des conclusions des données recueillies (op. cit). On trouvera des exemples de rapports de visites effectuées dans le cadre de ce plan dans Dockrell (1972), Eggleston (1972), Legrand (1972), Léon (1973), Marklund (1972), Mitter (1973), Spelling (1972) et Voster (1972).

Le colloque de Londres de 1971

Une étape majeure dans les activités du CRECE a été le colloque de Londres des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation, au cours duquel il a été donné lecture de trois documents importants.

(1) Dans le document intitulé "Perspectives et problèmes de la coopération européenne en matière de recherche pédagogique", William Taylor a insisté particulièrement sur les difficultés qu'implique le travail coopératif international :

"... jusqu'à présent, nous ne possédons pas les schémas communs, le langage commun et les hypothèses culturelles partagées qui rendraient véritablement profitables les efforts de coopération en ces domaines. Par dessus tout, nous ne possédons pas les structures institutionnelles qui permettraient à ces schémas et à ces langages communs de se développer (Taylor 1972, p. 22).

(2) Louis Legrand, dans son document intitulé "Politique des organisations de recherche en matière d'éducation", a traité de la liberté de la recherche par rapport à la politique éducative. Il a souligné à la fois la nécessité de la recherche fondamentale et celle d'études concernant les innovations pédagogiques. Enfin, il a examiné le type d'organisation nationale convenant le mieux aux objectifs multiples de la recherche en matière d'éducation et a préconisé l'association de centres de recherche et d'instituts de formation des maîtres (Legrand 1972 b).

(3) Le document de Kjell Härnqvist intitulé "Formation et perspectives de carrière des chercheurs dans le domaine de l'éducation" était une analyse vaste et approfondie des aspects les plus importants de la formation des chercheurs en matière d'éducation. Dans ses recommandations finales, l'auteur a mis en relief le besoin pour les futurs chercheurs d'avoir : "une base scientifique et professionnelle solide et non pas simplement... /de suivre/ des cours improvisés de nature technique" (Härnqvist, 1972, p. 53).
L'auteur a souligné qu'il importait de donner un caractère international à la formation à la recherche.

Les résultats du colloque de Londres ont été résumés par Gilbert de Landsheere (1972) qui a formulé les remarques suivantes :

- il faut élever le niveau de la recherche européenne, notamment en perfectionnant la formation des chercheurs. Pour ce faire, les colloques et les symposiums ne suffisent pas ; des séminaires durant plusieurs semaines sont également nécessaires.

- Chaque centre devrait consacrer une partie de ses ressources à la formation de jeunes chercheurs.

- Les directeurs de recherche se trouvent confrontés à des problèmes d'influences politiques et peuvent avoir besoin de faire bloc contre des pressions malséantes. Un organisme européen fédérant les centres de recherche pourrait contribuer à ce que "la voix de la science soit entendue".

- Il existe un puissant besoin d'une déontologie de la recherche pédagogique en Europe.

- On a grandement besoin d'"un organisme de coordination et d'animation". Ce pourrait être la FEPREDE (Fonds européen de promotion de la recherche et du développement en matière d'éducation). Selon les termes mêmes de Landsheere ;

"non seulement le Fonds contribuerait, à l'expansion de la recherche, mais il constituerait, à certains moments, un point de rencontre où les contingences nationales pourraient ... être transcendées pour le plus grand profit de l'éducation" (Landsheere 1972).

La période de 1972-74

En 1972, le CRECE a décidé de poursuivre, sous forme de deux projets distincts, les enquêtes sur la recherche en matière d'éducation et sur la politique des Etats membres en ce domaine.

"-Les enquêtes nationales devront être publiées par chaque pays en s'appuyant sur le questionnaire commun utilisé par le Comité pour ses deux enquêtes européennes. Les enquêtes nationales seront publiées dans la langue du pays et, s'il y a lieu également en français ou en anglais. Elles seront remises gratuitement à tous les organismes et personnes inscrits sur la liste de distribution du Comité. Ce projet, auquel quinze pays membres se sont dits intéressés, sera coordonné par des réunions annuelles des responsables des enquêtes nationales. Dès que possible, le thesaurus EUDISED sera adopté comme base de classement et d'indexage.

- les enquêtes européennes sur la politique des Etats membres dans le domaine de la recherche en matière d éducation seront menées tous les deux ans par le Secrétariat du CE et publiées en anglais et en français (Conseil de l'Europe 1972 -06 -30). La première enquête entreprise conformément à cette décision a été celle de 1973, qui a paru en 1974 (182 p.).

En 1972, le CRECE a également décidé de commanditer une série de rapports européens de tendances, les quatre premiers thèmes choisis étant les suivants :

- éducation préscolaire
- orientation et guidance
- techniques d'évaluation et de contrôle continu
- modèles pour la recherche et le développement en matière de programmes en tenant surtout compte des problèmes de dissémination. (op. cit)

La possibilité de lancer des projets de coopération a été examinée à propos de suggestions antérieures relatives au FEPREDE (Fonds européen de promotion de la recherche et du développement en matière d'éducation.). Aucun gouvernement n'ayant retenu ces suggestions, le Comité en a conclu que le moment n'était pas "mûr" pour la création du FEPREDE, qui doit être considéré comme un but à long terme. Les projets coopératifs internationaux de grande envergure ont suscité quelque scepticisme au sein de CRECE, et une certaine déception quant aux conséquences des projets de l'IEA s'est fait jour à ce propos. Il a été généralement admis que des projets multinationaux, entrepris individuellement par différents pays mais coordonnés au niveau international, étaient ceux qui avaient le plus de chance d'être admis par toutes les parties intéressées, au moins dans le proche avenir (op. cit.).

Le CRECE a décidé, en 1972, de créer un groupe de travail sur la formation et les perspectives de carrière des chercheurs dans le domaine de l'éducation. C'est en raison de la très grande importance attachée à ces questions, et à la suite de l'examen du document du professeur Härnqvist à ce propos, que le Comité en a ainsi décidé (op. cit.).

La réunion annuelle du CRECE en 1973 a été consacrée essentiellement à la poursuite de l'examen des activités déjà amorcées ou envisagées, telles que :

- le deuxième colloque des directeurs d'instituts de recherche ;

- les rapports européens sur les tendances en matière d'éducation ;

- les symposiums européens sur la recherche ; et

- la formation et les perspectives de carrière des chercheurs dans le domaine de l'éducation.

Au cours de cette réunion, le document de Marklund intitulé "Aspects généraux de la coopération européenne dans la recherche en matière d'éducation" (Marklund 1973) a été également présenté et discuté. On a souligné que le CRECE avait besoin de "mettre sur pied un plan à long terme qui servirait de base à son programme". Par ailleurs, on a estimé que le Comité devrait s'occuper uniquement des problèmes de recherche et de développement présentant "une importance capitale... et se prêtant à des comparaisons et à des solutions internationales" (Conseil de l'Europe 1973 -06 -18). Le CRECE a décidé de constituer un groupe de travail pour préparer un programme d'activités de recherche coopérative (op. cit.).

Pendant la même année (1973), s'est tenu, à Paris, le deuxième colloque des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation, au cours duquel ont été examinés les deux thèmes suivants :

- les chercheurs, agents d'innovation pédagogique (documents de R. A. Becher et S. Marklund) ; et

- les chercheurs, conseillers des responsables de la politique éducative (documents de J. S. Bruner et H. Becker).

En résumant les débats du colloque, Legrand a traité des possibilités d'"innovations contrôlées" avec un équilibre approprié entre le centre et la périphérie dans le processus de changement. Cela impliquerait "la recherche-action ... associant étroitement au niveau local les enseignants et les chercheurs" et aussi "des institutions centrales jouissant d'une totale autonomie dans leurs activités sans pour autant être coupées ni des centres politiques de décision, ni des centres locaux de diffusion, ni surtout des enseignants" (Legrand 1973).

Legrand, dans son rapport de synthèse, a insisté sur la nécessité de faire une nette distinction entre le domaine politique et le domaine de la recherche, ce qui les relie l'un à l'autre étant essentiellement le fait que le financement d'une recherche est une décision politique. La recherche doit être considérée comme utile par les responsables politiques, mais, pour l'être, il faut qu'elle soit libre "même de mordre la main qui la nourrit" (op. cit.). L'auteur a également souligné que les participants au colloque "ont été unanimes à préconiser la création d'un centre européen chargé de coordonner et de susciter les recherches et les innovations d'intérêt commun".

Au cours de sa réunion annuelle de 1974, le CRECE a examiné de façon approfondie le rapport de son groupe de travail sur les aspects généraux de la coopération européenne dans la recherche et le développement en matière d'éducation (Conseil de l'Europe 1974 -05 -06). Il est apparu que le groupe considérait toujours les activités du Comité comme un développement comportant trois étapes :

(1) amélioration de l'information sur la recherche et le développement en matière d'éducation en Europe ;

(2) coordination des activités nationales de recherche et de développement en matière d'éducation ;

(3) établissement d'une large coopération sous forme de projets multinationaux de recherche et de développement en matière d'éducation.

Les membres du groupe de travail ont généralement estimé que leurs travaux étaient parvenus à la deuxième de ces trois étapes, et que l'on pouvait esquisser les premiers pas en direction de la troisième. Ils ont cependant préconisé une approche très prudente : il convenait d'examiner soigneusement :

"le rapport coût-efficacité de tout programme international pour être sûr qu'il pouvait être mené à bien avec les ressources disponibles et qu'il répondait aux véritables besoins des Etats membres" (op. cit.).

Ainsi, a-t-il été admis que le moment était venu de mettre en oeuvre une coopération européenne plus intense, et a-t-on proposé deux types principaux d'activités pour ce faire :

- les ateliers européens de contact : les chercheurs et autres personnes participant à des projets pilotes nationaux rencontreraient leurs collègues européens travaillant dans le même domaine pour comparer leurs objectifs, leurs méthodes et leurs résultats. Les ateliers dureraient normalement une semaine et seraient organisés dans chaque domaine tous les ans ou tous les deux ans.

- les études coopératives européennes : ces études, proposées par les auteurs de rapports européens de tendance, prendraient la forme d'activités conjointes menées par un certain nombre de chercheurs ou d'organismes de recherches de divers pays. Ces études coopératives constitueraient, par elles-mêmes, un premier pas vers des projets de recherches coopératifs à l'échelle européenne, projets "qu'il était prématuré de lancer" (op. cit.).

Le CRECE n'a pas décidé de suspendre sa série de symposiums européens ni son plan de visites de délégués du Comité à d'autres Etats membres. Il a cependant été indiqué nettement que les projets-contacts et les études coopératives (voir ci-dessus) auraient un caractère prioritaire.

Dans deux domaines, le problème de la qualité de la recherche et du développement en matière d'éducation a fait, en quelque sorte, figure de thème majeur dans les délibérations du Comité. La question de la normalisation et du contrôle de qualité du contenu s'est trouvée posée au cours de l'examen des enquêtes nationales de recherche et de développement en matière d'éducation, et l'on a constaté, à l'occasion de l'étude du problème de la formation des chercheurs dans le domaine de l'éducation, que le problème de la qualité méthodologique avait été jusqu'alors négligé. On a estimé que le CRECE se devait d'explorer plus avant ces points.

Un autre évènement important en 1974 a été la présentation des "conclusions et recommandations" du groupe de travail sur la formation et les perspectives de carrières des chercheurs dans le domaine de l'éducation (Rapport du groupe de travail 1974, 94 p.) Le rapport formule des recommandations concernant la formation normale des chercheurs en matière d'éducation, les perspectives de carrière de ces derniers et la formation, dans le même domaine, de catégories autres que celle des chercheurs professionnels. Tout au long du rapport, il est préconisé un système assurant une formation de base ample et variée et prévoyant des structures de carrière nombreuses et diverses, dont certaine conduisent de la recherche à d'autres domaines éducatifs.

En ce qui concerne l'action de coopération internationale, le groupe de travail propose :

- un échange international d'informations sur les programmes de formation, les structures de carrière, etc ;

- un échange international de stagiaires (candidats au doctorat, etc), de préférence dans le cadre d'un système européen de reconnaissance des cours suivis ;

- un échange international de chercheurs expérimentés (qui exerceraient, par exemple, des fonctions temporaires de professeur dans d'autres universités que la leur) aussi bien que des chercheurs débutants ;

- une mise au point coopérative de programmes d'études, de matériels pédagogiques, etc, pour la formation en matière de recherche pédagogique ;

- des cours internationaux de formation à la recherche pédagogique, sous forme, par exemple, de cours d'été ; et

- un système de bourses européennes d'études et d'enseignement pour la formation à la fois initiale et complémentaire en matière de recherche pédagogique.

Au cours de sa réunion annuelle de 1975, le CRECE a examiné les premiers résultats de son nouveau programme de travail axé sur les ateliers européens de contact et les études coopératives européennes, qui constituaient les deux approches de coopération en matière d'éducation retenues en définitive par le Comité en raison de leur caractère à la fois réaliste et prometteur. En ce qui concerne les ateliers de contact, les ministères de l'éducation ont signalé au Secrétariat, à la suite d'une enquête entreprise par leurs quelques 60 projets pilotes nationaux. Le Comité a demandé à son Bureau de regrouper les projets selon des thèmes communs, en vue d'organiser des ateliers en 1976-77, et il a invité des organisations nationales de recherche et d'autres organisations internationales à participer au programme des ateliers. Par ailleurs, il a décidé que l'enquête devrait être renouvelée tous les deux ans, les ateliers devenant ainsi une activité continue.

Le Comité a également examiné la première étude coopérative qui était près de son achèvement lors de cette réunion. Donnant suite au rapport européen de tendances de K.-G. Stukat sur l'éducation préscolaire, il a créé un groupe de treize experts en provenance de huit pays membres et l'a chargé d'étudier, sous la présidence de K.-G. Stukat, les problèmes de l'évaluation préscolaire, qui est considérée comme le problème clef de la politique préscolaire. Le rapport de 200 pages du groupe, publié à la fin de 1975, contient sept rapports nationaux, un résumé des tendances et des propositions d'action, ainsi que six études concernant des problèmes spéciaux. Le Comité a admis que cette première étude avait fait la preuve de la validité de cette approche et a invité ses membres à proposer d'autres études de ce genre qui pourraient contribuer à traduire en actes les résultats de la recherche en matière d'éducation.

+ + +

Ce résumé des activités du Comité sur la recherche en matière d'éducation du Conseil de l'Europe (CRECE) est assez détaillé. Etant donnée l'importance et, à maints égards, le caractère unique de ses activités, nous avons cru devoir présenter un compte rendu permettant de suivre le développement des idées et initiatives majeures du Comité.

Si l'on essaye de résumer en quelques lignes les résultats des travaux du CRECE de 1968 à 1974, il convient, selon nous, de mentionner que :

- le CRECE a mis au point, et étayé de solides arguments, un mode de coopération internationale en matière de recherche pédagogique comportant trois étapes : (1) information, (2) coordination et (3) coopération -dont chacune est censée s'appuyer sur les précédentes ; -le CRECE a contribué à développer chez tous les intéressés un comportement réaliste à l'égard de la coopération internationale en matière de recherche pédagogique. Cela implique notamment qu'il faut juger chaque projet coopératif sur ses qualités intrinsèques et que les mesures proposées doivent avoir des buts concrets et tangibles, et non pas seulement répondre au désir de favoriser la coopération internationale ;

- les travaux du CRECE ont fait nettement apparaître l'opposition qui existe entre le besoin reconnu de mettre en place des organisations efficaces pour donner un caractère institutionnel à la coopération internationale en matière de recherche pédagogique et la réticence des divers pays à abandonner une partie du contrôle national de la politique de recherche pédagogique.

Comme pour la plupart des comités d'experts internationaux, on peut se demander si l'activité du CRECE a vraiment eu une incidence sur le plan national. Les enquêtes et rapports que le Comité a publiés et les symposiums et colloques qu'il a organisés ont certainement aidé à l'échange d'informations et d'expériences mais ses recommandations, comme celles qui concernent la formation et les perspectives de carrière des chercheurs dans le domaine de l'éducation, n'ont pas été, jusqu'à présent, suivi d'effets à l'échelon national. De plus, il apparaît que la priorité donnée à la coopération internationale par les gouvernements en une période d'expansion économique et pédagogique ait été écartée depuis 1973, des contraintes financières entravant à l'heure actuelle, le développement éducatif en Europe.

4.2. Le projet EUDISED

En 1968, le CCC a créé un groupe de travail pour étudier les possibilités d'appliquer les techniques informatiques à la documentation et à l'information en matière d'éducation à l'échelon européen. A la suite du rapport de ce groupe de travail, paru en 1969, le Comité sur l'information et la documentation pédagogiques du Conseil de l'Europe (CIDPCE) a décidé de favoriser les efforts en vue de créer un système européen de documentation et d'information pédagogiques (EUDISED -European Documentation and Information System for Education). On a souligné que le développement non coordonné des systèmes de documentation sur ordinateur déjà en fonctionnement dans certains pays membres pourrait entraîner une incompatibilité croissante entre les projets, ce qui entraverait la coopération européenne.

Un groupe directeur de l'EUDISED a été constitué en 1970 pour contrôler et orienter les travaux, Jean Viet (France) étant engagé en qualité d'expert-consultant et rapporteur du groupe. Au début de 1972, un rapport du groupe (EUDISED 1972) a fortement insisté sur le fait que tout pays participant à la création de l'EUDISED devait s'engager à appliquer certaines normes communes. L'EUDISED, tout comme l'UNISIST mondial, a été conçu comme :

"un réseau flexible, évolutif, s'appuyant sur la volonté des services d'information actuels et futurs d'intensifier leur coopération dans leur propre intérêt (op. cit. p. 66).

Dans le cadre du projet EUDISED, beaucoup d'efforts ont été consacrés aux problèmes de documentation et d'information en matière de recherche pédagogique. On n'a pas manqué de relever l'existence d'un certain nombre d'enquêtes et de bibliographies nationales et internationales à ce propos. Toutefois, le rapport du groupe directeur note également que "cette apparente richesse masque, en fait, d'assez graves déficiences. Si certains pays ... disposent de nombreux instruments permettant de mettre les recherches pédagogiques en évidence et d'assurer de manière efficace la diffusion des informations qui leur sont relatives ... il n'existe actuellement nulle part ... de système permettant d'avoir automatiquement accès aux informations concernant la recherche, de les transmettre à ceux qu'elles intéressent au premier chef, puisqu'ils sont engagés dans la pratique de l'enseignement, ou de les diffuser hors des frontières." (op. cit., p. 59)

Sur la base de ses études durant la période 1970-71, le groupe directeur de l'EUDISED a notamment recommandé dans son rapport de 1972 :

- que des comités nationaux pour l'EUDISED soient créés en vue d'encourager et d'harmoniser l'effort de documentation dans chaque pays ;

- qu'un centre de coordination permanent de l'EUDISED soit rattaché au Conseil de l'Europe en vue d'assurer les contacts nécessaires avec les autorités compétentes, les comités nationaux et diverses organisations internationales, et de mettre au point les normes nécessaires et le thesaurus multilingue ;

- que des efforts soient faits pour établir un inventaire permanent des ressources de la documentation pédagogique ;

- qu'un répertoire des périodiques scientifiques d'Europe relatifs à l'éducation soit élaboré et tenu constamment à jour ;

- que priorité soit donnée à la préparation d'un thesaurus EUDISED multilingue.

La phase préparatoire du projet EUDISED a été achevée en 1973-74 avec la publication, en 1973 et 1974 respectivement d'"EUDISED -normes, format, représentation de caractères" et du "Thesaurus EUDISED multilingue" (versions anglaise, française et allemande). Cela revient à dire que l'on dispose, maintenant, de la structure technique d'un système EUDISED opérationnel. Les normes techniques ont été mises au point en étroite collaboration avec, entre autres organisations, l'ISO(Organisation internationale de normalisation) et l'UNISIST (Système mondial d'information scientifique) patronné par l'UNESCO.

Au cours de sa réunion de 1974, le CIDPCE a décidé de passer à la première application expérimentale de l'EUDISED dans le domaine de la recherche et du développement pédagogiques. L'expérience intéresse trois domaines :

- les recherches pédagogiques en cours ;

- les recherches pédagogiques achevées ;

- les projets pilotes en matière de réforme de l'enseignement.

Pour chacun de ces secteurs, on a recueilli et traité des données en provenance d'un petit nombre de pays. La banque de données ainsi créée devait servir à diverses fins : publier, dans des bulletins EUDISED R & D, des informations sur des projets ; entreprendre diverses expériences de recherche documentaire, etc. Un certain nombre de projets choisis devaient en outre faire l'objet d'exposées plus détaillés dans des brochures ou des bulletins (Conseil de l'Europe 1975 -01-07).

En 1975, le premier bulletin expérimental EUDISED R & D contenant des données traitées par ordinateur à propos d'un échantillon de 222 projets a paru en même temps que cinq brochures d'information EUDISED R & D.

L'extension du projet EUDISED R & D et, notamment, l'intégration dans ce projet des enquêtes nationales de recherche pédagogique sont actuellement à l'étude. Il est prévu que le système fonctionnera comme suit :

- L'apport sera transmis par les agences nationales des pays participants, sous la forme de bordereaux dûment remplis (fournissant des renseignements sur les projets) ou, à un stade ultérieur, de bandes magnétiques sur lesquelles auront été enregistrées le même genre de données. L'agence centrale diffusera les bandes magnétiques à toutes les agences nationales, de sorte que la base complète des données sera disponible à l'agence centrale et dans toutes les agences nationales.

- L'agence centrale devrait avoir accès aux bases de données de diverses organisations internationales et, notamment, de l'OCDE et du BIT. Ces données seraient incorporées à celles que transmettraient les agences nationales.

- Résultats (sorties) : des bulletins EUDISED R & D, publiés à intervalles périodiques reproduiraient les sorties sur imprimantes des additifs récents à la base de données ; la parution de ces bulletins serait assurée soit par l'agence centrale soit par les agences nationales. Il est envisagé que chaque agence nationale publie, de surcroît, des bulletins et des enquêtes nationales.

- Des services de recherche documentaire et de diffusion des données seront fournis par les agences nationales.

- L'information et la documentation traitées par le système se présenteront principalement en anglais ou en français, mais l'on pourra utiliser toute autre langue pour laquelle il existera une version du thesaurus EUDISED multilingue. A l'heure actuelle, le thesaurus comporte des versions anglaise, française, allemande et espagnole. On disposera bientôt d'une version néerlandaise et, peut-être ultérieurement, d'une version italienne (Conseil de l'Europe 1975 -08 -29).

Les problèmes de la mise en oeuvre générale de l'EUDISED seront étudiés plus avant au cours de la période 1976-78, selon le programme de travail proposé pour cette nouvelle phase (Conseil de l'Europe 1975 -01 -07). Ce programme peut se résumer comme suit :

-L'EUDISED deviendrait, à partir de 1976, un projet commun du Conseil de l'Europe et des Communautés Européennes couvrant les domaines de la recherche et du développement en matière d'éducation, des matériels pédagogiques non imprimés et des articles sur la pédagogie. L'EUDISED pourrait alors faire partie du réseau actuellement mis en place par la Commission pour ses différents systèmes d'informations scientifiques et techniques.

- Le programme proposé contient une estimation approximative de l'apport que devrait fournir les agences nationales lorsque l'EUDISED sera pleinement exploité.

- Le projet-programme contient également, à titre d'essai, une liste des opérations techniques centralisées nécessaires au fonctionnement et au développement de l'EUDISED.

- Il est aussi proposé qu'une évaluation du coût des opérations techniques centralisées soit effectuée conjointement par le Conseil de l'Europe et la Commission des Communautés Européennes.

- Parmi les diverses possibilités de financement de l'EUDISED, le programme se prononce en faveur de la suivante :

> l'EUDISED serait financé, en ce qui concerne les pays membres des Communautés Européennes, au moyen des contributions de ces derniers au budget de la Commission, dont la contre-partie irait à un fonds spécial ; tous les autres pays participant à l'EUDISED verseraient directement leur contribution à ce fonds, ce qui donnerait à l'EUDISED le caractère indépendant d'un "projet spécial".

On pense que les neuf pays membres des Communautés Européennes ainsi que l'Autriche, la Finlande, l'Espagne, la Suède, la Suisse et la Turquie participeront à la mise en oeuvre du programme EUDISED.

5. LA COOPERATION NORDIQUE ET LA RECHERCHE EN MATIERE D'EDUCATION

Après la guerre, la coopération entre les pays nordiques (Danemark, Finlande, Islande, Norvège et Suède) a suscité progressivement un réseau abondant et complexe d'organismes de coopération officiels et semi-officiels. La principale institution de coordination en est le Conseil Nordique qui a vu le jour en 1952. Ingeborg Lyche (1974) a présenté récemment un compte rendu très complet de la coopération culturelle nordique depuis le début des années 50.

Dans le domaine de l'éducation, les réunions des ministres de l'éducation et de la culture, qui se sont tenues à intervalles réguliers depuis 1946, ont constitué pendant longtemps l'instrument principal de la coopération à l'échelon des gouvernements. A leurs débuts, ces réunions étaient consacrées surtout à l'examen de problèmes spécifiques, tels que celui de l'enseignement des langues nordiques (autres que la langue maternelle) dans les écoles, et celui de l'échange d'étudiants et d'enseignants des pays nordiques. Avec le temps, cependant, des problèmes plus généraux de réforme et de développement pédagogiques ont été inscrits à l'ordre du jour.

En 1956, un Comité nordique de recherche et d'expérimentation pédagogiques a été créé. Ce comité a lancé un certain nombre de projets de recherche et de développement multinationaux, c'est-à-dire des séries de projets nationaux plus ou moins coordonnés et axés sur un seul et même problème. Le comité a également organisé des séminaires nordiques sur diverses questions de recherche et de développement pédagogiques. Bien que les travaux du comité aient coïncidé, dans une large mesure, avec la période de rapide expansion de la recherche et du développement en matière d'éducation dans les pays nordiques, -surtout en Suède au cours des années 60, les répercussions des activités de coopération nordique à ce propos sont restées marginales, notamment en ce qui concerne la recherche coopérative-. En tant que moyen d'encourager l'échange d'idées et d'expériences entre les chercheurs et les enseignants dans les différents pays nordiques, l'oeuvre du comité a probablement revêtu une plus grande importance, bien qu'il soit peut-être difficile, en l'occurrence, de formuler une évaluation quelque peu détaillée.

En 1971, les gouvernements du Danemark, de la Finlande, de l' Islande, de la Norvège et de la Suède ont signé un accord sur la coopération culturelle. L'objet de l'accord est le suivant :

> "Renforcer et intensifier la coopération culturelle, au sens le plus large, entre les parties signataires ... et améliorer le produit total des investissements consacrés par ces pays à l'éducation, à la recherche et à d'autres activités culturelles par les moyens suivants : planification commune, coordination, collaboration et spécialisation, et ... créer des conditions préalables concrètes en vue d'une coopération efficace". (Lyche 1974 p. 157).

L'accord vise aussi à jeter les fondements d'une contribution coordonnée à la coopération culturelle internationale. (op. cit.)

Pour ce qui est du champ des activités coopératives, les dispositions suivantes sont particulièrement intéressantes du point de vue de la recherche et du développement pédagogiques :

"Dans le domaine de l'éducation, l'effort de coopération doit porter sur :

a. les objectifs et le contenu de l'enseignement et les moyens d'éducation ;

b. la structure du système éducatif ;

c. le développement pédagogique

Dans le domaine de la recherche, l'effort de coopération doit viser :

a. l'information relative aux activités de recherche et à leurs résultats ;

b. les projets communs ;

c. les établissements communs de recherche ;

d. les méthodes et les moyens de la politique de recherche ;

e. la structure organisationnelle de la recherche ;

f. la coordination entre les programmes de recherche nationaux.

A cet égard, les signataires :

g. encourageront l'organisation de symposiums, de conférences et de réunions entre chercheurs des pays nordiques, ainsi que la publication commune des résultats des travaux des savants ;

h. s'efforceront d'aider les chercheurs et les institutions de recherche d'au moins deux pays nordiques à pratiquer des modes de coopération plus actifs et à utiliser en commun le matériel particulièrement onéreux ou hautement spécialisé". (Lyche 1974, p. 157 ss)

L'accord de 1971 sur la coopération culturelle nordique prévoyait également la création d'un secrétariat culturel nordique. Ce secrétariat, qui a son siège à Copenhague, est responsable devant le Conseil des ministres nordique et le Comité des hauts fonctionnaires. Sa tâche première est d'assister ces deux instances, mais il peut également remplir la même fonction auprès d'autres agences de coopération nordique. A l'heure actuelle, le secrétariat comporte les trois divisions suivantes : (1) Education, (2) Coopération culturelle générale, (3) Recherche.

Marquée par l'accord de 1971, la nouvelle phase de la coopération culturelle nordique n'a pas encore été pleinement et définitivement lancée. Dans le domaine qui intéresse particulièrement la présente étude, c'est-à-dire celui de la recherche et du développement pédagogiques, une nouvelle politique est esquissée, mais elle n'est pas mise en oeuvre. Le système antérieur de coopération ad hoc, dépourvu d'une structure d'organisation permanente et d'un budget commun, imposait de sévères limitations à la coopération nordique en matière de recherche et de développement pédagogiques. Cela semble même avoir entraîné une vague de désillusions et de pessimisme au cours des années 60, en réaction à l'optimisme des années 50 (Marklund 1974).

Parmi les efforts en vue d'harmoniser les régimes d'enseignement des pays nordiques, la mise au point coopérative des programmes d'enseignement a constitué une approche majeure. A l'heure actuelle, il semble cependant que l'on donne la préférence à d'autres types de recherche et de développement (Östlund 1974). On a proposé un schéma de travail pour la recherche et le développement en matière d'éducation. Ce schéma s'inspire notamment du principe selon lequel la recherche et le développement pédagogiques dans les pays nordiques est, dans l'ensemble, contrôlé ou dirigé d'une façon centrale -soit directement, par voie de "projets ministériels", soit indirectement par un financement public de projets menés à bien dans les universités, les établissements scolaires, etc. Ce schéma de R & D pédagogiques comporte sept phases :

(1) enquête visant à formuler des problèmes communs urgents ;

(2) enquête, par l'intermédiaire des ministères intéressés, sur les projets de R & D en cours ou prévus, relevant des problèmes en question ;

(3) contacts avec les institutions ayant la responsabilité de ces projets ;

(4) choix de projets présentant un intérêt particulier sous l'angle de l'harmonisation envisagée ;

(5) création d'un groupe de travail pour assurer la liaison entre le Secrétariat de la Coopération Culturelle nordique et les projets de R & D ;

(6) diffusion d'informations aux autorités nationales sur les travaux entrepris et leurs résultats.

(7) inclusion des résultats des projets dans la planification des futurs projets d'harmonisation (Ostlund 1974).

Le schéma de R & D pédagogiques envisagé par Ostlund (1974) débouche sur ce que les auteurs du rapport présent appellent des "projets multinationaux", c'est-à-dire des projets menés au niveau national, mais coordonnés à un échelon international. Il semble que ce soit là un avantage sous l'angle de la répartition des tâches et sous celui de l'économie : des ressources internationales communes sont affectées à la coordination de projets nationaux, alors que les éléments nationaux sont financés par des fonds nationaux qui seraient disponibles en tout état de cause (op. cit.).

Il convient de noter que le Secrétariat de la Coopération Culturelle nordique attache une importance particulière aux activités relatives à l'harmonisation des systèmes d'éducation nordiques (Conseil de l'Europe 1975, b p. 80). Ces activités prennent généralement la forme de projets d'élaboration de programmes d'études, c'est-à-dire que, dans le domaine de la recherche et du développement pédagogiques, l'accent est mis sur le développement. Les premiers projets de ce genre concernaient les mathématiques et l'anglais. En 1975, une douzaine de projets divers étaient en cours pour un montant total de 900.000 couronnes danoises, soit environ 150.000 dollars. Un comité directeur spécial a été créé pour ce travail d'harmonisation. Les activités à venir en ce domaine viseront surtout à élaborer et à mettre en oeuvre un plan nordique commun de développement et d'innovations scolaires.

Sixten Marklund (1974) a présenté une analyse intéressante de la coopération nordique en matière de R & D pédagogiques. Il insiste sur le degré unique de similitude entre les divers régimes d'enseignement nordiques. Par ailleurs, il observe qu'une grande tâche a déjà été réalisée durant les années 50 et 60 en ce qui concerne la coopération nordique en matière de R & D pédagogiques. Il n'en faut pas moins procéder à pas feutrés. Marklund plaide pour un optimisme prudent, pour une "attitude réaliste", ce qui revient à dire, entre autres, que l'on ne doit décider de la nature et du mode de coopération qu'après avoir analysé de façon approfondie chaque domaine ou problème particulier :

"... l'existence de politiques et de problèmes pédagogiques communs n'entraînent pas nécessairement un besoin de recherche et de développement en commun. Beaucoup de problèmes nordiques peuvent être étudiés dans un seul comme dans plusieurs pays. ... La coopération peut consister en une spécialisation des tâches. Au lieu de voir tous les pays effectuer les tâches A, B, C, D, et E, il serait possible de faire en sorte qu'un pays se charge de la tâche A, un autre de la tâche B, un troisième de la tâche C, etc... Voilà qui présuppose toutefois un échange systématique d'informations et d'expériences et c'est probablement à ce point de vue que la coopération nordique en matière de R & D a le plus de profit à escompter. Les séminaires, les symposiums et les réunions consacrées aux projets peuvent donner autant de résultats que des projets communs. Le travail de documentation, la diffusion systématique de l'information aux autorités, les institutions de formation d'enseignants, ceux qui produisent les matériels pédagogiques et ceux qui oeuvrent pour le développement peuvent être aussi efficaces qu'un projet particulier englobant différents pays" (Marklund 1974, p. 43)

Il vaut la peine de noter qu'en dépit de l'existence de nombreuses conditions préalables favorables à une étroite coopération internationale, les pays nordiques, dans l'ensemble, s'en tiennent encore entre eux, en matière de R & D pédagogiques, à diverses sortes d'échanges et discussions, et à la coordination de leurs travaux de recherche et de développement respectifs. Les projets de R & D vraiment internationaux, c'est-à-dire ceux qui sont entrepris par un organisme international, sont rares, et il continuera sans doute d'en être ainsi dans un avenir prévisible. De plus, il n'y a pas encore d'institut ou d'agence permanente chargée de lancer, favoriser ou mener à bien des activités nordiques de recherche et de développement pédagogiques. Certes, le Secrétariat de la Coopération Nordique a un rôle à jouer en la matière, mais, pour cet organisme qui ne dispose encore que d'un personnel et d'un budget assez restreints, ce n'est là qu'une des nombreuses responsabilités qu'il est tenu d'assumer.

Une importante tentative en vue d'évaluer le statut et les perspectives futures de la coopération nordique en matière de R & D pédagogiques a été faite en septembre 1973 au cours d'un symposium qui s'est tenu à Kungälv (Suède). A cette réunion ont participé 30 chercheurs et administrateurs de la recherche en matière d'éducation du Danemark, de la Finlande, de la Norvège et de la Suède. Le rapport établi à ce propos (Sekretariatet för nordiskt kulturellt samarbete 1974) s'efforce de résumer les expériences de coopération nordique en ce domaine depuis 1972. Etant donné que ce document est en suédois et qu'il est, de ce fait, inacessible à la plupart des non scandinaves, nous allons en traduire ci-après de larges extraits :

"la coopération nordique en matière de recherche et de développement pédagogiques est, dans l'ensemble, un thème qui se prête à l'énoncé de propos suaves lors de banquets officiels. Il est pratiquement plus facile de dire ce que ne saurait être la coopération que de définir ce qu'elle peut être. C'est ainsi que la coopération nordique n'a rien à voir avec :

- des projets coopératifs nordiques, dûs à une initiative politique et n'éveillant aucun intérêt parmi les chercheurs, ou mis en oeuvre par des chercheurs travaillant à titre individuel ;

- la création d'institutions nordiques correspondant à un beau rêve nordique et non pas à quelque besoin effectif ;

- des essais de coordination voués à l'échec en raison des différences existant entre les pays nordiques ;

- une planification en vue d'objectifs communs ne pouvant survivre que sur le papier.

La coopération nordique peut en revanche revêtir la forme de :

- contacts personnels entre chercheurs et administrateurs de la recherche ;

- travaux par petits groupes dans un domaine particulier ou pour la solution d'un problème concret ;

- connaissances nouvelles acquises à l'occasion de symposiums, de voyages d'étude et d'une participation active à des projets effectifs". (op. cit., p. 19)

Les délégués au symposium de Kungälv étaient, à l'évidence, pleinement conscients du risque qu'il y aurait à promouvoir la coopération internationale pour elle-même, comme un objectif en soi plutôt que comme un moyen d'atteindre un but.

Le symposium a également adopté la résolution ci-après concernant la coopération nordique en matière de R & D pédagogiques :

"(1) Les travaux de R & D pédagogiques constituent un moyen et une méthode très peu utilisés jusqu'à présent pour identifier les possibilités d'harmoniser les régimes d'enseignement nordiques ou pour favoriser d'autres modes de coopération culturelle nordique. Les activités en ce sens pourraient être grandement accrues d'une façon relativement peu onéreuse.

(2) La recherche et le développement pédagogiques ont sans doute une grande importance si l'on veut se faire une opinion et s'informer sur la coopération culturelle nordique.

(3) La spécialisation actuelle dans divers secteurs de la recherche et du développement pédagogiques au niveau national comme à l'échelon nordique prouve que la coopération et la collaboration peuvent entraîner un accroissement des connaissances ainsi qu'une utilisation plus rationnelle du personnel et d'autres ressources.

(4) La coopération et la collaboration devraient prendre comme point de départ une enquête des activités R & D en cours dans un domaine donné. Il conviendrait de réaliser d'abord ce travail au niveau national. On devrait pouvoir alors identifier, au cours de symposiums nordiques, les travaux R & D d'intérêt commun qui méritent un appui et une diffusion nordiques". (op. cit., p.45)

Résumant le symposium de façon plus personnelle, le rapporteur, Ulf P. Lundgren, indique qu'il y place, dans l'avenir, pour deux types de projets coopératifs nordiques : (1) les projets visant à une utilisation plus rationnelle des ressources restreintes de la recherche ; et (2) les projets comparés tirant profit des différences existant entre les pays. Dans une optique à long terme, Lundgren entrevoit aussi la nécessité de disposer d'une institution intra-nordique servant de centre tant d'information et de documentation que de formation et de recyclage pour les chercheurs. Il s'agirait, pour reprendre les termes de l'auteur ; "non pas d'un CERI nordique, mais d'une institution poursuivant d'actives recherches et ayant la responsabilité d'organiser des cours et de fournir une information et une documentation nordiques en matière de R & D pédagogiques." (op. cit.p. 53)

Le rapport du symposium de Kungälv reflète manifestement quelques divergences d'opinion, particulièrement en ce qui concerne la nécessité d'organiser et de rendre institutionnelle la coopération nordique dans le domaine de la recherche en matière d'éducation. La plupart des délégués ont été probablement d'accord pour estimer que la politique future à ce propos devrait être marquée par -pour reprendre les termes de Marklund (1974)- "Un optimisme et un réalisme prudents". Toutefois, la vision de la réalité peut différer. Il est possible de trouver des arguments solides en faveur de la mise en place d'une institution nordique chargée de promouvoir la recherche et le développement pédagogiques, mais il reste à voir si ces arguments sont assez puissants pour convaincre ceux à qui il appartient de trancher en dernier ressort.

6. L'OCDE ET LA RECHERCHE EN MATIERE D'EDUCATION

Créée en 1961 pour remplacer l'organisation d'Europe occidentale OECE, l'OCDE a témoigné, durant les années 60, d'un intérêt de plus en plus grand pour les problèmes éducatifs. Il s'agissait, à l'origine, d'une préoccupation limitée aux aspects économiques et, partant, surtout quantitatifs du développement en matière d'éducation. Cette tendance a cependant fait place à un souci beaucoup plus étendu pour divers problèmes de changement et d'innovation pédagogiques, parmi lesquels ceux de la qualité de l'enseignement occupent la première place.

En matière de R & D pédagogiques notamment, l'OCDE avait déjà, au cours des années 60, pris l'initiative d'enquêtes sur les politiques nationales de divers pays membres. Des analyses comparées de caractère international furent également préparées (voir, par exemple, OCDE 1972 -11 -15). Probablement très impressionnée par la forte expansion de la recherche et du développement pédagogiques aux Etats-Unis, l'OCDE a admis, à un stade précoce -pour ce qui est de l'Europe tout au moins- le rôle crucial qu'une recherche et un développement systématiques doivent jouer dans le processus de la réforme éducative. Elle a été amenée, de la sorte, à tenter d'encourager ses Etats membres à développer des politiques nationales cohérentes en matière de R & D pédagogiques. Il s'en est suivi également, en 1968, la création du CERI (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement), tentative de partage des expériences et de répartition des tâches au niveau international en matière de R & D pédagogiques.

Le Conseil de l'OCDE a défini comme suit les principaux objectifs du CERI :

(a) encourager et soutenir l'effort de recherche dans le domaine éducatif et, le cas échéant, entreprendre des activités de cette nature ;

(b) encourager et soutenir des expériences pilotes en vue d'introduire et d'expérimenter des innovations dans l'enseignement ;

(c) encourager le développement de la coopération entre les pays membres en matière de recherche et d'innovation dans l'enseignement".
(CERI, publication non datée)

Les activités du CERI devaient se concentrer sur quatre secteurs majeurs de développement :

(a) expansion de l'enseignement et accès à l'éducation ;

(b) innovation dans l'enseignement supérieur ;

(c) développement des programmes et technologie de l'enseignement ;

(d) innovation - politiques et structures. (op. cit.)

Pour ce qui est de son mode de fonctionnement, le personnel du CERI devait agir en tant que "groupe central de renseignement, de conseil et de gestion dont la tâche première est de concevoir les principes et les structures d'organisation pouvant favoriser un changement pédagogique véritable dans les pays membres de l'OCDE." (op. cit.)

Le CERI a été autorisé d'emblée à mettre sur pied des projets conjoints au sein desquels coopèrent un nombre restreint de pays ; c'est le CERI qui organise et finance le mécanisme central, et ce sont les pays membres qui assument eux-mêmes la responsabilité des expériences nationales individuelles. (op. cit.)

Le Conseil de l'OCDE a créé en 1970 un Comité de l'éducation pour poursuivre, dans le domaine de l'enseignement, les travaux qui étaient effectués précédemment sous l'égide du Comité de la politique scientifique et technologique, et il a été décidé, en 1971, de maintenir le CERI dans le cadre de son organisation permanente (le CERI était initialement financé par la Fondation Ford et le groupe des compagnies Shell). L'OCDE se trouve ainsi dotée de deux organismes : le Comité de l'éducation, "qui s'occupe des incidences politiques de l'expansion de l'enseignement" (OCDE 1973), et le CERI, qui est "l'antenne opérationnelle et technique qui se consacre aux travaux de recherche et de développement et à l'expérimentation d'innovations stratégiques dans l'enseignement". (op. cit)

Au début des années 70, les travaux au sein du Comité de l'éducation portaient, dans une large mesure, sur les problèmes de politique, de planification, de gestion administrative et de financement liés à l'expansion continue de l'enseignement dans les Etats membres. La priorité était donnée aussi aux politiques nationales de R & D et d'innovation pédagogiques. La position actuelle du Comité de l'éducation de l'OCDE en ce domaine se trouve résumée dans un document récent sur les politiques en matière d'innovation et de recherche et développement pédagogiques" (OCDE 1974) qui comporte notamment les conclusions suivantes :

(1) une stratégie de développement pédagogique pour les années 70 est la base sur laquelle doivent être déterminées essentiellement les priorités R & D, à propos desquelles le public et les communautés éducatives et scientifiques devraient être ... consultés ;

(2) l'appui public à la recherche et au développement pédagogiques doit être pluraliste, impliquant la participation des institutions éducatives gouvernementales s'occupant de recherche à des fins déterminées, des institutions scientifiques chargées du développement général des connaissances en matière de science ; il faut que ces deux fonctions soient nettement précisées ;

(3) le système de mise en oeuvre de la recherche et du développement pédagogiques doit être diversifié et librement accessible ; il n'y a pas lieu de concentrer ces tâches au sein d'une institution nationale unique ;

(4) Dans certains pays, la situation se prête à l'existence d'un organisme central de liaison ou de coordination ... pour l'établissement des priorités en R & D et pour favoriser la coordination entre les organismes d'appui à la recherche ;

(5) il existe un besoin de plus en plus grand ... d'encourager des projets majeurs de développement en matière d'éducation ... Dans certains pays, l'ampleur des travaux de développement a atteint un tel degré que des organismes spéciaux sont nécessaires pour assurer la coordination des efforts et pour intégrer ces derniers à un système d'échange international (cf. OCDE, 1974)

Les travaux du CERI pour la période 1971-74 ont porté essentiellement sur trois grands secteurs ;

(1) "la recherche sur les rapports entre l'éducation et la société" (en vue d'orienter le choix de stratégies éducatives) ;

(2) "le développement et les échanges d'innovations touchant le processus d'enseignement et l'apprentissage, de sorte, que les ressources croissantes qui sont consacrées à l'enseignement soient, grâce à la coopération internationale, utilisées plus efficacement" ;

(3) "le renforcement des dispositions nationales et internationales concernant l'innovation en matière d'enseignement de façon à faciliter l'introduction effective ... des améliorations ..." (c'est nous qui soulignons)

En ce qui concerne le secteur R-D, le CERI s'est attaché davantage au développement qu'à la recherche en mettant l'accent sur les problèmes de changements et d'innovations pédagogiques, ainsi que sur l'introduction de ces innovations. Lancées par le CERI, les activités de ce secteur sont normalement reprises par diverses institutions ou organisations nationales de recherche.

L'action du CERI est axée sur la politique éducative, selon ce que l'on pourrait appeler une "approche technologique" ; cela veut dire que l'on insiste sur la constatation des faits et sur des conclusions "objectives" fondées sur la réalité, et non pas sur des recommandations directes de politique éducative.

Il semble que la démarche habituelle du CERI soit la suivante :

(1) identification des secteurs faisant problème (dans une optique de politique) ;

(2) création d'un groupe directeur ;

(3) examen approfondi des travaux réalisés dans différents pays ;

(4) organisation de conférences ;

(5) publication de rapports, documents, analyses du secrétariat, etc.

Etant donné que le CERI ne finance pas ou ne commandite pas directement les travaux du secteur R-D en matière d'éducation, ses possibilités de suivre ou de contrôler ceux-ci peuvent être assez limitées.

Dans l'ensemble, la politique de l'OCDE/CERI dans ce secteur semble impliquer l'existence d'un système R-D bien développé. On a très nettement souligné la nécessité d'un tel système dans chaque pays membre, mais peu d'activités de l'OCDE/CERI paraissent directement viser au développement de systèmes nationaux de recherche et de développement pédagogiques dans les pays qui n'en possèdent pas encore.

Pour ce qui est de la coopération avec d'autres organisations internationales, l'OCDE entretient, semble-t-il, des contacts étroits tant avec le Conseil de l'Europe qu'avec les communautés européennes. Le chevauchement des efforts ou leur double emploi ne semblent pas être considérés comme un problème grave au sein de l'OCDE/CERI. Les relations avec l'Europe de l'Est sont très restreintes, sauf dans le cas de la Yougoslavie.

La position actuelle de l'OCDE -ou plus exactement de son secrétariat- quant à la politique en matière de recherche et de développement pédagogiques est très bien exposée dans le dernier chapitre du document intitulé "Recherche et développement en matière d'enseignement" (OCDE 1974 a), qui insiste sur la nécessité d'encourager une "recherche scientifique fondamentale" dans le domaine de l'enseignement. A cette fin, certaines conditions doivent être réunies :

- intérêt plus grand porté par les milieux universitaires aux problèmes théoriques liés à l'éducation ;

- amélioration du statut des personnes qui se livrent à ces recherches ;

- obtention d'un "niveau critique" pour ce qui est du financement de la recherche ainsi que de la qualité et du nombre des chercheurs ;

- liberté de suivre son "flair" dans le travail scientifique ;

- intérêt large et soutenu porté au processus de formation initiale et continue des enseignants ;

- gestion efficace des centres de R - D (op. cit.)

Le Secrétariat de l'OCDE n'en souligne pas moins que cette "fonction fondamentale" ne saurait suffire. Lorsqu'il s'agit de mettre en oeuvre des systèmes nationaux de R-D commandités ou axés sur les décisions, il faut satisfaire à un certain nombre de conditions supplémentaires :

- octroi de crédits importants, en particulier pour le développement ;

- définition de priorités et mise en place de liens organiques entre chercheurs, administrateurs et utilisateurs ;

- diversification des carrières du secteur R-D (création de nouvelles carrières : "agent de liaison", "intermédiaire", "consultant", etc.) ;

- mise en place de structures R-D favorisant la souplesse de fonctionnement du secteur et les initiatives originales et bien fondées.

Le Secrétariat de l'OCDE souligne enfin la nécessité d'une fonction de critique et d'information pour le secteur R-D. Une telle fonction implique à la fois un statut assez élevé pour les chercheurs en matière de recherche et de développement pédagogiques et une très grande indépendance à l'égard des responsables de la politique éducative. Ces questions sont également exposées dans le rapport assez détaillé qu'a présenté l'OCDE à la neuvième session de la Conférence Permanente des Ministres Européens de l'Education (Conseil de l'Europe 1975 b, p. 32-47).

Les documents de l'OCDE dont il est fait état ne précisent pas le rôle que la coopération internationale devrait jouer en ce qui concerne la politique à suivre en matière de recherche et de développement pédagogiques. Cependant, il semble évident que, dans le processus de développement et d'affermissement du secteur R-D de son statut, un effort coopératif international pourrait revêtir une très grande importance. C'est ainsi que, dans quelque pays européen que ce soit, le statut de la recherche pédagogique est sans doute largement fonction de celui qui est le sien à l'échelon international.

7. LES COMMUNAUTES EUROPEENNES ET LA RECHERCHE EN MATIERE D'EDUCATION

Il n'est pas douteux que les Communautés Européennes ont toujours reconnu l'importance de l'éducation en tant que facteur de développement de la coopération européenne. Toutefois, il semble qu'ait fait défaut, jusqu'à une date très récente, une véritable structure d'organisation pour le traitement des problèmes éducatifs européens, bien que l'harmonisation des politiques en matière d'éducation des différents Etats membres fût l'un des buts du Traité de Rome de 1957.

Un pas important pour le renforcement et l'institutionnalisation de la coopération en matière d'éducation au sein des Communautés Européennes a été fait en juin 1974, lorsqu'une conférence des Ministres de l'Education des pays membres des Communautés Européennes décida de constituer un comité de l'éducation ayant pour mandat de faire, dans un délai d'un an, rapport aux ministres sur la façon dont cette action pouvait être menée à bien. Ce comité comprend des représentants des pays membres et de la Commission. La Conférence des Ministres de l'Education a également énoncé les principes suivants de coopération en matière d'éducation au sein des Communautés Européennes :

- la coopération dans le domaine de l'éducation devra correspondre à l'harmonisation progressive des politiques économiques et sociales dans les Communautés ;

- en aucun cas, l'éducation ne doit être considérée comme une simple composante de la vie économique ;

- la coopération dans le domaine de l'éducation tiendra compte des traditions de chaque pays ainsi que de la diversité des politiques et des systèmes existant dans ce domaine. En conséquence, l'harmonisation de ces systèmes ou de ces politiques ne peut pas être considérée comme un but en soi.

Bien que libellés en termes très généraux, ces principes traduisent, d'une part, les intentions politiques dont s'inspire la coopération pédagogique dans les Communautés Européennes et, d'autre part, une pleine conscience des difficultés qu'il y a à essayer de coordonner et d'internationaliser des éléments de caractère aussi "national" que l'éducation et la politique éducative.

Jusqu'à présent, les activités des Communautés Européennes en matière de recherche et de développement pédagogiques ont été négligeables. Les communautés ont manifestement suivi de près les travaux de l'OCDE et du Conseil de l'Europe à ce propos, mais elles n'ont pas, d'une façon générale, pris d'initiatives majeures.

Un document préparé récemment par la Commission des Communautés Européennes à l'intention de son Comité de l'éducation (Commission des Communautés Européennes, 1974) résume la position actuelle de cette institution quant à la coopération dans le domaine de l'éducation. Il prend note du besoin de recherche et de développement en matière d'éducation mais n'aborde pas les problèmes qu'implique la création d'un système international de recherche et de développement pédagogiques. Il insiste sur la nécessité d'un échange d'idées et d'expériences pour favoriser des rapports plus étroits entre les systèmes d'enseignement en Europe et identifie trois catégories de personnes pour lesquelles un tel échange se révèlerait précieux, à savoir :

(a) "les responsables de la politique, de l'enseignement, des programmes d'études et de la gestion... ;

(b) les spécialités de la recherche et du développement dans le domaine de l'éducation ;

(c) les enseignants"... (op. cit., p. 11).

La Commission des Communautés Européennes souhaite aussi encourager l'échange d'informations en ce domaine en appuyant la projet EUDISED dont le Conseil de l'Europe a pris l'initiative. Toujours pour favoriser les échanges entre les pays européens, elle s'efforce d'accroître la mobilité des étudiants et des chercheurs en Europe et de stimuler l'enseignement des langues étrangères. Les développements les plus récents de la coopération en matière d'éducation au sein des Communautés sont analysés dans un rapport soumis à la neuvième session de la Conférence Permanente des Ministres Européens de l'Education (Conseil de l'Europe, 1975 b, pp. 67-74).

La Commission des Communautés Européennes commence à s'occuper plus directement des problèmes de recherche et de développement pédagogiques. Elle a pris l'initiative d'un certain nombre de projets R & D à caractère international, d'ampleur restreinte ou moyenne et l'on s'attend à ce que ce genre d'activités se développe dans les années à venir. La Commission appuiera sans doute la recherche et le développement européens en matière d'éducation de diverses façons : en finançant des projets, en octroyant des bourses de voyages, en organisant des ateliers, etc. Elle compte manifestement collaborer étroitement à ce propos avec l'OCDE et le Conseil de l'Europe. Pour ce qui est de la recherche et du développement pédagogiques, sa politique aura apparemment pour but d'intensifier la coopération non seulement parmi ses Etats membres, mais aussi avec d'autres pays européens. La question est de savoir jusqu'à quel point ces objectifs ne font pas double emploi ou ne coïncident avec ceux d'autres organisations européennes.

8. LA RECHERCHE EN MATIERE D'EDUCATION A L'UNESCO ET DANS SES INSTITUTS

L'activité de l'Unesco dans le domaine de l'éducation -qui constitue le secteur le plus important de cette organisation- est très diversifiée. Il s'en suit qu'il est difficile d'exposer en quelques lignes les buts et objectifs de cette activité. Pour reprendre les termes du Directeur Général de l'Unesco, le programme de l'Unesco en matière d'éducation a "deux objectifs majeurs : démocratisation et rénovation, l'une et l'autre conçues dans le cadre d'une éducation permanente étendue à tous les âges de la vie et à toutes les conditions de la société" (Unesco, 1974, p. XIII). On trouvera un compte rendu détaillé des activités de l'Unesco dans le domaine de l'éducation au cours de la période 1973-1975 dans le rapport présenté par cette organisation à la neuvième session de la Conférence Permanente des Ministres de l'Education (Conseil de l'Europe, 1975 b pp. 8 - 30).

Les moyens mis par l'Unesco à la disposition de ses Etats membres revêtent surtout la forme de services de diverses sortes, parmi lesquels il convient de signaler particulièrement l'"assistance technique" et les "services techniques". L'assistance technique "consiste généralement à mettre à la disposition des Etats membres des experts recrutés à l'extérieur pendant des durées plus ou moins longues suivant les besoins de la formation des homologues et du fonctionnement de l'institution ou du projet-pilote auxquels ils sont affectés" (Unesco, 1974, p. XIV)

Les services techniques "visent proprement à aider les autorités nationales... à élaborer, évaluer ou repenser leurs politiques et stratégies de l'éducation... Ils se situent aux plus hauts niveaux de la décision et embrassent le champ le plus vaste." (op. cit, p XIV).

En mettant ainsi l'accent sur l'assistance et les services, l'Unesco marque nettement l'orientation de ses activités vers les pays en voie de développement et les problèmes qui se posent à ces derniers. Elle se propose de fournir à ses Etats membres des informations, des suggestions, des "savoir-faire", etc. fondés sur l'expérience des pays plus évolués. Cela implique, bien entendu, beaucoup de travaux de recherche et de développement au sens le plus large. Il reste cependant à savoir si ce programme suscite ou favorise d'une façon quelque peu marquante un examen scientifique systématique des problèmes pédagogiques.

En tout état de cause, il semble évident que la promotion d'une recherche pédagogique indépendante axée sur les conclusions ne constitue pas un objectif majeur de l'Unesco. Cette dernière s'intéresse aux secteurs de recherche appliquée et aux opérations de développement orientées vers l'action plutôt qu'à la recherche pure. Au siège de l'Unesco, on considère que la contribution de l'Unesco à la recherche comporte essentiellement trois composantes :

- un nombre limité d'opérations de recherche proprement dites ou d'études confiées à des spécialistes ;

- l'examen de problèmes pédagogiques majeurs, grâce à des conférences internationales qui identifient les problèmes de recherche et stimulent ainsi la recherche pédagogique -par exemple, la Conférence ministérielle mondiale sur l'éradication de l'analphabétisme, Téhéran, 1965, la Troisième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Tokyo, 1972, et les sessions de la Conférence internationale de l'éducation (cf. également le chapitre 9 ci-dessous) ;

- l'encouragement à la coopération entre les chercheurs en matière d'éducation, de façon que la recherche aide à la solution des problèmes pédagogiques majeurs.

Bien que certaines activités liées à la recherche soient entreprises ou suscitées par l'Unesco, il paraît évident que les ressources de la recherche en matière d'éducation ne font en aucune façon l'objet d'un essai d'utilisation concerté d'envergure en vue de contribuer à la solution des problèmes éducatifs au moyen d'une recherche scientifique systématique.

Pour évaluer l'action de l'Unesco en matière d'éducation et de recherche pédagogique, il faut aussi prendre en considération les travaux de certaines institutions spécialisées qui sont rattachées à cette organisation : le Bureau International d'Education (B I E) de Genève ; l'Institut International de Planification de l'Education (IIPE) de Paris et l'Institut de l'Unesco pour l'Education (IUE) de Hambourg.

8. 1. Le Bureau International d'Education

Fondé en 1925 et faisant partie de l'Unesco depuis 1968, le Bureau International d'Education (BIE) se définit lui-même comme "un centre international d'éducation comparée" ayant trois fonctions principales :

(1) créer une base appropriée d'information (en matière d'éducation) en vue de la réalisation d'études et de la fourniture de services aux éducateurs des Etats membres ;

(2) mener des études comparées sur des problèmes pédagogiques communs ;

(3) organiser et préparer tous les deux ans la Conférence internationale de l'éducation.

Dans le domaine de la documentation et de l'information, le BIE encourage la mise en place de centres nationaux de documentation et d'information pédagogiques, particulièrement dans les pays en voie de développement. Il s'efforce aussi de créer un réseau mondial de centres coopératifs d'information en vue de faciliter l'échange international d'informations pédagogiques. Son Centre de documentation fournit diverses sortes de services aux organisations et institutions nationales et internationales dans le domaine de l'éducation. Depuis 1971, il coopère étroitement avec le Conseil de l'Europe pour le projet EUDISED. En 1974, il a créé le Service international d'information sur les innovations éducatives (IERS) pour la recherche et la diffusion de données relatives aux expériences innovatrices en matière d'éducation.

Pour ce qui est des études comparées, l'activité la plus importante du BIE est, à l'heure présente, une série d'études de cas concernant des projets d'innovations pédagogiques dans différents pays, dont l'objectif général est de tenter de déterminer la manière d'introduire le changement dans l'éducation et de transférer d'un pays à l'autre certains principes et méthodes. Ces études comparées, qui revêtent surtout un caractère descriptif, ont une incontestable fonction d'information en ce qu'elles "fournissent l'occasion d'intensifier la collecte et la diffusion des données sur des sujets spécifiques" (Furtado 1974.) Aucun projet en matière de recherche et de développement pédagogiques n'est poursuivi dans le cadre du BIE ou suscité par lui.

Le BIE organise aussi la Conférence internationale de l'éducation qui constitue un carrefour international de discussions générales sur des problèmes de politique éducative. A chaque session de la Conférence est examiné de façon assez détaillée un sujet particulier "de portée internationale" et sont généralement adoptées des recommandations à son propos (cf. Conf. Int. de l'Instruction Publique 1970).

Le BIE se consacre essentiellement à la recherche et à la diffusion, au niveau international, de l'information et de la documentation sur diverses questions d'éducation. Ses activités sont, dans une très large mesure, orientées vers les pays en voie de développement, ce qui revient à dire que les problèmes européens ne présentent pour lui qu'un intérêt secondaire. Il ne s'occupe que de façon indirecte de la recherche et du développement en matière d'éducation, c'est-à-dire que s'il traite bien d'information à ce propos, il ne participe cependant pas directement à ce type d'activité.

8.2. L'Institut International de Planification de l'Education

Créé en 1963, l'Institut International de Planification de l'Education (IIPE) fait partie juridiquement et administrativement, de l'Unesco, mais jouit d'une indépendance considérable quant à sa politique et à son programme de travail. Il vise à servir de centre mondial de formation et de recherche avancées en matière de planification de l'éducation, et il s'efforce d'aider :

> "à améliorer la méthodologie et la pratique de la planification éducative dans les Etats membres par des études et des recherches, par la formation de spécialistes nationaux et internationaux et par la production et la diffusion de matériel didactique". (Unesco 1974, p. 25).

L'IIPE est engagé dans une vaste gamme d'activités qui concernent plus de 50 pays membres. Il se livre à un certain nombre de projets de recherche, mais semble donner la priorité à ses programmes de publication et ses divers services de formation (Institut International de Planification de l'Education 1975). Il organise, par exemple, un certain nombre de séminaires et cours spéciaux allant de dix jours à quatre semaines, et il met également en oeuvre un programme assez vaste de formation. Sa bibliothèque et son centre de documentation comptent plus de 13 000 livres et quelques 240 périodiques, et fournissent certains services en matière de recherche et de diffusion des données.

Dans son secteur de spécialisation, l'IIPE contribue de maintes façons au développement de la recherche pédagogique ; il forme des spécialistes de la planification de l'éducation et de la recherche en la matière ; il encourage la recherche et s'y adonne lui-même, et fait, dans une certaine mesure, fonction de centre d'information et de documentation en matière de planification et de recherche pédagogiques. Etant donné qu'il oeuvre dans un secteur hautement spécialisé, il est difficile de se rendre compte s'il contribue aussi au développement général de la recherche scientifique relative aux problèmes d'éducation.

L'IIPE a "une orientation globale" qui insiste particulièrement sur les problèmes de planification de l'éducation dans les pays en voie de développement. Il est donc tout à fait normal que les problèmes européens ne soient pas prioritaires à l'institut ; ce dernier n'en utilise pas moins souvent les données et expériences européennes pour ses travaux.

8.3. L'Institut de l'Unesco pour l'Education

Parmi les divers instituts de l'Unesco, l'Institut pour l'Education (IUE) de Hambourg est manifestement celui qui est le plus axé sur les problèmes européens. Durant sa première période de mise en route (1951-65), il s'est occupé, au premier chef, de questions d'éducation concernant la République Fédérale d'Allemagne. Après 1965, son orientation est devenue de plus en plus intrinséquement internationale, ce qui a eu pour conséquence d'accroître son intérêt pour les problèmes éducatifs des pays en voie de développement.

Ayant progressivement abandonné la priorité qu'il avait d'abord donnée aux réunions de spécialistes axées sur des questions pédagogiques dûment choisies, l'IUE a adopté une approche plus diversifiée visant essentiellement un problème particulier : celui de l'éducation permanente.

L'un des plus importants apports de l'IUE a été probablement l'effet stimulant de son programme de communication entre éducateurs et chercheurs en matière d'éducation de nombreux pays. Durant la période 1952-1972, plus de 2000 personnes de 75 pays ont assisté à ses réunions, qui ont donné lieu notamment à de nombreuses publications en anglais, en français et en espagnol. La Revue Internationale de l'Education, que l'Institut publie depuis 25 ans, a joué un rôle de premier plan à ce propos.

L'Institut ne s'est engagé que progressivement dans des projets de recherche pédagogique, en se concentrant, au début, sur des enquêtes et des projets de développement. Il s'est occupé, par exemple, de l'enquête qui a été à l'origine des études ultérieures de l'IEA (cf. Foshay 1962). Durant les années 70, il s'est toutefois montré nettement plus soucieux de participer directement à des projets de recherche de caractère plus théorique et plus analytique.

Il semble que les ressources de l'IUE se soient accrues assez rapidement jusqu'à la fin des années 60, époque à laquelle ses revenus s'élevaient à un million de DM (1968). Après cela, l'Institut n'a enregistré aucun relèvement de ces derniers pendant plusieurs années, ce qui, à un moment où les prix et les salaires ne cessaient de progresser, l'a gêné dans ses efforts en vue d'appliquer son programme.

Réorganisé, l'Institut aborde une nouvelle phase durant laquelle il se livrera à une action en profondeur en matière de recherche et de développement dans les divers secteurs de l'enseignement scolaire considérés comme faisant partie du processus d'éducation permanente (IUE 1973, p. 7). Le programme de l'Institut pour la période 1974-1979 comporte :

- des études théoriques visant au développement des fondements de l'éducation permanente ;

- des études analytiques de réforme et d'innovation pédagogiques, l'accent étant mis sur des études de cas relevant de différents systèmes culturels ;

- des projets de développement portant sur la formation des enseignants, les programmes d'études et la production de matériel pédagogique pour l'éducation permanente ;

- des activités de diffusion sous forme de séminaires internationaux devant être organisés périodiquement dans différentes parties du monde.

Sur le plan européen, l'IUE a pris l'initiative de réunir en 1975 un séminaire à l'intention des directeurs d'instituts européens de recherche pédagogique s'occupant des problèmes de l'éducation permanente.

Pour ce qui est de la coopération internationale en matière de recherche pédagogique, l'IUE, dans sa réponse à notre questionnaire (IUE 1975), précise que c'est là un aspect important de ses activités. Selon cette réponse, son programme actuel se caractérise, entre autres, par :

- une action d'assistance internationale comportant l'identification de secteurs pertinents faisant problème, la programmation de projets coopératifs de recherche, la coordination des travaux d'institutions coopérantes et la diffusion des résultats et conclusions de recherche de portée internationale ;

- une forme d'activité coopérative grâce à un partage des dépenses et des responsabilités professionnelles entre l'IUE et les institutions participantes". (op. cit.)

Dans le cadre de son nouveau programme axé sur les problèmes de l'éducation permanente, l'IUE lance des projets qui doivent comporter :

- une étape de préparation ;

- un séminaire de lancement de deux semaines, organisé par l'IUE avec la participation d'équipes nationales ;

- des travaux à l'échelon national, allant de six mois à deux ans et demi, sanctionnés par un rapport final qu'établiront les institutions nationales intéressées ;

- un séminaire terminal de deux semaines pour analyser et comparer les expériences et résultats au niveau national ; et, en fin de compte,

- une analyse comparative à l'échelon national et un rapport international, sous la responsabilité de l'IUE.

Ce programme de travail de l'IUE pour les années de la présente décennie qui restent à courir représente virtuellement une contribution très importante à la recherche pédagogique internationale dans le secteur faisant problème, où l'Institut a décidé de concentrer ses efforts. La mise en oeuvre de ce programme de recherche et de développement donne cependant lieu à des difficultés d'ordre financier, étant donné qu'elle requiert des ressources sensiblement supérieures à celles que l'Institut a été jusqu'à présent en mesure de se procurer. Les plus récentes informations émanant de l'Institut indiquent heureusement que divers pays membres de l'Unesco ont manifesté l'intention de financer le nouveau programme, ce qui pourrait constituer un important changement -par le passé, seul le "pays hôte" de l'Institut, à savoir la République Fédérale d'Allemagne, a en effet, cotisé régulièrement à son budget.

Il est trop tôt pour dire comment et dans quelle mesure le nouveau programme de recherche et de développement de l'IUE pourra être exécuté durant la période 1975-1979. Il est, donc, également difficile de prévoir jusqu'à quel point les activités de l'IUE seront effectivement coordonnées avec celles d'autres organisations internationales à l'échelon européen. En supposant que soient résolues les difficultés financières, on est en droit, selon nous, de s'adonner à un certain optimisme, étant donné la prise de conscience de la direction de l'Institut quant à l'importance de la coopération et de la coordination internationales. Il convient de noter, à ce propos, une remarque faite par le directeur actuel de l'IUE, M. Dino Carelli, dans une lettre adressée aux auteurs de la présente étude :

"En ce qui concerne la coopération avec d'autres institutions internationales, notre expérience nous a appris que les limitations financières incitent à rechercher ce mode de coopération pour éviter les doubles emplois, mieux utiliser les crédits et exercer une plus grande influence".

9. LES CONFERENCES INTERNATIONALES DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE L'UNESCO ET LA COOPERATION INTERNATIONALE EN MATIERE DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

La Conférence internationale de l'Instruction publique, convoquée par l'Unesco et le BIE, a compté 34 sessions depuis 1934. Lors de chacune de ces sessions, elle a adopté une série de recommandations relatives à un problème pédagogique majeur (cf. Conférences internationales de l'Instruction publique 1970). Dans les débuts, ces recommandations ne portaient que rarement (pour ne pas dire jamais) sur des questions de recherche en matière d'éducation, peut-être surtout parce que ce thème ne devait connaître les feux de la rampe qu'à la fin des années 50. La recommandation que la Conférence a émise en 1958 au sujet des programmes de l'enseignement primaire est l'une des toutes premières à en faire explicitement état :

> "La recherche pédagogique de caractère expérimental étant appelée à jouer un rôle primordial dans les travaux de réforme... des programmes primaires, il conviendrait d'augmenter le nombre des centres... qui se consacrent à cette recherche." (op. cit. p. 197)

La recommandation de 1960 concernant les programmes de l'enseignement secondaire et celle de 1962 sur la planification de l'éducation ont, elles aussi, brièvement mentionné le besoin d'une recherche pédagogique. Mais c'est en 1966 seulement que la Conférence adopte une recommandation exclusivement consacrée aux problèmes de cette recherche.

La recommandation de 1966 concernant l'organisation de la recherche en matière d'éducation (op. cit. pp. 330 - 340) souligne que "la solution des problèmes éducatifs et la multiplicité des réformes de l'enseignement font appel tôt ou tard à la recherche objective et à l'expérimentation". Le texte porte sur (1) les buts de la recherche pédagogique ; (2) l'organisation de la recherche pédagogique et la nature des travaux ; (3) la diffusion et l'application des résultats ; (4) le personnel chargé de la recherche pédagogique ; et (5) la collaboration internationale.

La recommandation de la Conférence relative à la collaboration internationale en matière de recherche pédagogique peut être résumée comme suit ;

> "Il est souhaitable que, dans le cadre international, la collaboration, se développe entre les institutions aussi bien nationales et régionales qu'internationales, gouvernementales et non gouvernementales vouées à la recherche pédagogique.
>
> Cette collaboration aura pour effet :
>
> (a) d'intensifier les échanges entre les centres de recherche pédagogique pour pour la création ... d'un service de documentation ;
>
> (b) de faciliter les recherches dans le domaine de la pédagogie comparée ... ;
>
> (c) d'aider à poser correctement les problèmes que les chercheurs sont appelés à résoudre ;
>
> (d) de permettre de définir les thèmes connus de recherches propres à deux ou plusieurs pays ... ;
>
> (e) d'éviter les doubles emplois ;
>
> (f) d'écarter le dogmatisme qui résulte souvent d'une carence de l'information.

L'Unesco et le BIE conjugueront leurs efforts pour faciliter la coordination des travaux entrepris par les centres de recherche pédagogique en organisant notamment des conférences internationales et régionales et en assurant la diffusion des informations relatives à la recherche pédagogique ... (et) la publication d'une monographie concernant la méthodologie de la recherche pédagogique." (op. cit. p. 338)

Sept ans plus tard, c'est-à-dire en 1973, un groupe de travail ad hoc a fait rapport à la 34ème session de la Conférence sur ses travaux concernant la politique de recherche en matière d'éducation. (UNESCO/BIE 1973). Ce groupe de travail avait étudié la question de "la liaison entre les agences gouvernementales et les unités universitaires de recherche" et -ce qui est d'un intérêt particulier dans l'optique du présent ouvrage- les problèmes de "coordination entre les divers centres de recherche nationaux".

Un examen des différentes entreprises de collaboration et de coopération internationales et, notamment, du projet IEA et des activités de l'OCDE, du Conseil de l'Europe et de l'Institut de l'Unesco pour l'Education de Hambourg a amené le groupe de travail à signaler qu'un réseau international pourrait rendre trois services qu'aucun organisme ne fournit à l'heure actuelle, à savoir :

(1) veiller à l'amélioration des méthodes et instruments utilisés dans chaque centre... On pourrait aussi prévoir des activités de formation pour le perfectionnement des chercheurs ;

(2) concentrer les recherches sur les sujets revêtant un caractère hautement prioritaire pour les pays appartenant au réseau. Deux domaines présentant ce caractère ont été retenus ... : (a) l'évaluation des innovations et, d'une façon générale, la méthodologie de l'évaluation ; (b) l'évaluation des critères et des résultats en matière de formation des maîtres,

(3) examiner plus particulièrement le problème consistant à assurer la mise en œuvre ... des résultats de la recherche pédagogique par les autorités nationales et locales". (op. cit., p. 41)

Si elles comportent des différences d'accent manifestes, les recommandations de 1966 et de 1973 concernant la coopération internationale en matière de recherche pédagogique offrent aussi entre elles une similitude notable. L'une et l'autre insistent nettement sur la coordination et l'échange d'informations, de suggestions d'ordre méthodologique, etc., mais se montrent, en revanche, assez réservées à l'égard des projets coopératifs de recherche de caractère vraiment international. La collaboration internationale, dans les documents de 1966 et de 1973, est présentée, surtout comme un moyen d'appuyer et de renforcer les activités nationales de recherche en matière d'éducation et non pas comme une façon de les remplacer par des activités menées au niveau international.

10. L'ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR L'EVALUATION DU RENDEMENT SCOLAIRE (IEA)

10.1. Brève description de l'IEA

Les tenants et aboutissants de l'IEA ainsi que son historique (à l'exception des dernières années), ont été exposés dans un document établi par Husén (1969) et dans une brochure de l'IEA (IEA 1970) qu'il est possible de résumer comme suit.

Le travail exploratoire : Au cours des dernières années 50, on s'est de plus en plus rendu compte de la nécessité de techniques d'évaluation qui seraient valables du point de vue international. Une étude de faisabilité a été entreprise dans 12 pays (Foshay 1962) en vue d'examiner les possibilités d'une évaluation internationale du rendement scolaire. Ses conclusions ont été jugées encourageantes sur le plan de la faisabilité à la fois administrative et scientifique.

Phase I : A partir de 1960, le Conseil de l'IEA, définitivement organisé, a commencé à établir son premier projet majeur qui consistait en une étude des mathématiques. L'objectif principal était d'étudier les "résultats" des systèmes scolaires en rapportant le rendement évalué au moyen de tests à un grand nombre de variables d'apport considérées comme pertinentes (IEA 1970, p. viii). Le rendement était évalué à l'aide d'un test en mathématiques et des résultats d'un questionnaire présenté à des établissements scolaires et des autorités de l'enseignement. L'apport était apprécié grâce aux résultats d'un questionnaire soumis aux élèves, aux enseignants, aux chefs d'établissements scolaires et aux autorités de l'éducation nationale.

Les résultats de l'étude des mathématiques ont fait l'objet d'une publication en deux volumes en 1967 (Husén 1967) et semblent avoir fait l'objet d'un accueil très favorable (King 1967 & Vernon 1971).

Phase II : En 1966, le Conseil de l'IEA a décidé de passer à la phase II de ses travaux qui comportait l'étude de six disciplines : sciences, compréhension en lecture, littérature, le français et l'anglais en tant que langues étrangères, instruction civique. La conception de ces études devait être semblable à celle des mathématiques de la phase I.

La phase II s'est achevée en 1973. Les résultats de cette phase ne semblent pas avoir rencontré autant de faveur que ceux de l'étude des mathématiques. L'étude sur la compréhension en lecture notamment (Thorndike 1973) a donné lieu à de vives critiques (dont la plupart n'ont pas encore été publiées).

Structure de l'IEA : Depuis 1967, l'IEA est une organisation non gouvernementale, constituée en association à but non lucratif, dont les objectifs sont les suivants :

- entreprendre des recherches en matière d'éducation et dans des domaines connexes à un échelon international ;

- encourager des recherches visant à étudier les aspects de la recherche pédagogique communs à de nombreux pays ;

- fournir, dans le cadre de sa structure propre, les moyens permettant aux centres nationaux de recherche d'entreprendre des projets coopératifs.

L'IEA est administrée par un Conseil comprenant les représentants de chaque institut membre (à raison d'un seul par pays). Pour être admis à participer à l'IEA, un institut doit :

(1) être à même de fournir, sur le plan national, des échantillons caractéristiques d'élèves ;

(2) pouvoir assurer la coopération d'établissements scolaires dûment choisis ;

(3) disposer de ressources suffisantes pour procéder à des enquêtes ;

(4) disposer de spécialistes en psychométrie et de statisticiens compétents ou pouvoir recourir à leurs services.

Le fonctionnement de l'IEA relève de la responsabilité conjointe d'un comité exécutif et d'un directeur exécutif, qui dispose d'un personnel restreint, à plein temps, au siège de l'Association situé à Stockholm (Suède).

L'activité de l'IEA constitue le plus important - pour ne pas dire l'unique- exemple de ce qui a été tenté récemment pour organiser et mener à bien une recherche coopérative internationale d'envergure en matière d'éducation. Les études de l'IEA, notamment l'étude des mathématiques, représentent aussi une percée importante des méthodes empiriques et statistiques de recherche dans le domaine de l'éducation comparée. Dans son compte rendu sur l'"International study of achievement in mathematics" (Etude internationale du rendement en mathématiques) (Husén 1967) ; Edmund King estime qu' "Il n'est pas douteux que... /cette étude/ sera considérée dans l'histoire de la pédagogie comme un exemple révolutionnaire de l'application de la science à l'éducation". (King 1967).

Le programme des travaux futurs de l'IEA, esquissé au début des années 70, comportait un certain nombre de projets d'enquêtes qui devaient avoir un caractère plus spécialisé que les études des phases I et II. Selon les termes mêmes de la brochure de l'IEA de 1970, "il est vraisemblable que des enquêtes d'envergure menées dans tous les pays de l'IEA donneront lieu à :

(1) des enquêtes plus restreintes dans un petit nombre de pays ... ;

(2) des recherches opérationnelles sur des échantillons où ... seules certaines des variables pertinentes seront contrôlées ;

(3) des études recourant à des interviews et à des interrogations d'un nombre limité d'agents d'une institution donnée ... ;

(4) des études exploitant des données d'origine gouvernementale ou autre dont on dispose déjà.(IEA 1970, p. xiv)

Ce projet de réorientation des travaux de l'IEA est, dans une certaine mesure, la preuve d'un dessein moins ambitieux que celui des phases I et II. L'IEA -ou les organismes assurant son financement- n'est manifestement pas tout à fait convaincue que la valeur des études comparatives d'envergure justifie leur prix. On peut y voir aussi la marque d'un "réalisme accru", admettant pleinement le fait que certaines des études antérieures étaient trop amples pour pouvoir être menées à bien.

La phase III des travaux de l'IEA n'a, malheureusement, pas encore démarré. Il est donc impossible de se rendre compte de la pertinance de la nouvelle orientation. Il se peut même que cette phase ne soit pas mise en oeuvre dans un avenir prévisible car on n'a pas encore pu réunir les fonds nécessaires pour amorcer le nouveau programme.

10.2. Points forts et points faibles de l'IEA

Une appréciation plus détaillée des travaux de l'IEA au cours des quinze dernières années conduirait bien au-delà des limites du présent rapport. Mais, étant donné l'importance de cet exemple de coopération internationale dans le domaine de la recherche en matière d'éducation, il semble opportun de relever au moins certaines des caractéristiques de ce mode particulier d'activité coopérative.

Nous avons déjà établi la distinction entre projets coopératifs de recherche multinationaux et projets coopératifs de recherche internationaux. Un projet multinational est constitué, en principe, par une série de projets nationaux qui sont coordonnés au niveau international, tandis qu'un projet international est un projet qui, dans une certaine mesure, couvre ou englobe simultanément plusieurs pays. Cette dichotomie peut, comme la plupart des dichotomies, être considérée comme la schématisation d'un processus continu, comme le processus continu "centralisation - décentralisation".

L'organisation et la gestion de toute activité de recherche d'envergure peuvent être plus ou moins centralisées ou décentralisées. Les projets nationaux de recherche sont généralement plutôt centralisés quant à la politique, l'organisation et la gestion. Ils sont, en général, gérés par un directeur de projet ou un conseil ou un comité de direction. Des représentants des établissements scolaires et des autorités de l'enseignement intéressés au projet peuvent souvent être appelés à siéger à un conseil consultatif mais la prise de décision appartient, en fin de compte, à un organisme central de gestion du projet.

Dès que la recherche dépasse les frontières nationales, ce genre de gestion centralisée du projet cesse d'être la règle. Les institutions de recherche ainsi que les organismes de financement demeurent encore le plus souvent nationaux, et ils sont généralement hostiles au transfert du contrôle de la gestion du projet à un organisme international. Par ailleurs, il est évident que sans organisme international de gestion, il ne peut y avoir d'internationalité -ou de multinationalité- de la recherche, sauf, bien entendu, dans le cas d'une étude pour laquelle un centre national de recherche collecte des données dans divers pays.

Dans toute activité de recherche d'envergure à laquelle participent plusieurs pays, on peut donc s'attendre à ce que se fasse jour un état de tension ou une opposition entre, d'une part, une tendance "nationalisante" visant à une indépendance maximale des équipes du projet au niveau national, etc., et, d'autre part, une tendance "internationalisante", visant un contrôle international maximal. Les travaux de l'IEA n'ont pas, en l'occurrence fait exception à la règle. L'équilibre -ou l'absence d'équilibre- entre l'élément national et l'élément international dans un projet donné est fonction d'un certain nombre de facteurs. Certaines caractéristiques des nations et nationalités participantes -degré de culture, similitudes sociales et linguistiques, existence d'une histoire commune, ampleur et nature de la coopération antérieure entre les pays, etc. - jouent évidemment un rôle non négligeable en la matière.

Le système de financement d'un projet semble être un facteur tout à fait primordial. Le contrôle des crédits signifie très souvent celui du projet tout entier. Si, par exemple, le gros des crédits est mis à la disposition de quelque organisme central de gestion du projet, il est peu vraisemblable que la prise de décision au sein de ce projet soit très décentralisée. Si, par ailleurs, l'organisme central de gestion ou de coordination dispose de ressources très limitées par rapport à celles des centres de projet nationaux, la prise de décision se fera là où se trouvent les crédits, c'est-à-dire dans les centres nationaux.

Le modèle de l'IEA comportait un financement à la fois international et national. En principe, les frais internationaux sont couverts par des crédits internationaux et les frais nationaux par des crédits nationaux. On peut discuter des avantages et des inconvénients d'un tel mode de financement, mais il conviendrait aussi de remarquer que c'était probablement l'unique moyen possible de financer une recherche internationale d'envergure en matière d'éducation au moment où fut créée l'IEA. Il fallait se procurer les crédits tant au niveau international qu'au niveau national.

Si l'on envisage le problème du seul point de vue du projet, on peut évidemment considérer comme accessoire l'origine des crédits. En principe, les responsables politiques du projet devraient être libres d'affecter les ressources disponibles selon leur jugement propre. Cela présuppose, cependant, que les crédits soient alloués sans être assortis d'"astreintes", ce qui n'est pas toujours le cas.

Dans certaines occasions, les fonds collectés à l'échelon national ne sont utilisables que dans leur pays d'origine. Certains peuvent aussi être d'avis que le montant des dépenses consenties au titre d'un projet dans un pays participant doit être fonction de celui des fonds procurés par ce dernier.

Il semble que la caractéristique la plus importante du modèle de l'IEA, en ce qui concerne le financement, ne réside pas dans le fait que les crédits proviennent de sources à la fois internationales et nationales, mais en ce que les crédits disponibles ne sont pas considérés comme un tout : on distingue deux catégories d'aide financière, à savoir (1) les fonds qui couvrent les frais de projet internationaux et (2) ceux qui servent à régler les dépenses au niveau national. Ces derniers sont , de surcroît, répartis en "fonds secondaires" distincts pour chaque centre national. Ce mode de financement impose nécessairement de fortes limitations au pouvoir central de gestion du projet quant à l'utilisation des ressources pour la mise en oeuvre de celui-ci.

Le modèle de l'IEA se caractérise également par son insistance sur une coopération non gouvernementale bénévole des institutions nationales de recherche. En l'absence d'un institut international de recherche pédagogique, ce type de coopération semble être non seulement la seule solution raisonnable, mais aussi la seule possible, à défaut de la création d'un institut international. Cet institut s'est trouvé, en fait, constitué lorsque l'IEA a été institutionalisée en 1967 et qu'elle a été dotée d'un siège, d'un directeur exécutif et d'un personnel permanent. Toutefois, le caractère de cette institution a été très marqué par le processus historique" qui a donné lieu à sa création. L'IEA a été établi en tant qu'organisme exécutif international d'une association de centres nationaux de recherche. Dans ces conditions, il semble normal que les fonctions principales de l'IEA relèvent de la coordination et de l'aide plutôt que de la prise de décision.

Dans une entreprise de coopération organisée selon le modèle de l'IEA , la compétence, l'engagement et la motivation de tous les chercheurs participant aux travaux revêtent une importance essentielle. C'est là un point qu'ont également souligné des chercheurs éminents de l'IEA (tels que Husén 1967 et Pidgeon 1969). L'engagement requis en pareil cas n'est pas seulement un engagement à l'égard de la recherche scientifique en matière d'éducation. Il faut, de surcroît, un engagement à l'égard de l'"internationalisme", se traduisant par la volonté de tenter de surmonter les obstacles que les différences culturelles, politiques, sociales, linguistiques, etc., opposent à la coopération internationale.

Les auteurs du présent rapport estiment que beaucoup reste à apprendre des expériences de l'IEA, mais cela présuppose une analyse plus détaillée et plus approfondie de l'ensemble de l'oeuvre de l'IEA. Pareille analyse pourrait, selon eux, être hautement profitable car elle aiderait à mieux percer les mécanismes et arcanes de la recherche coopérative internationale. On peut espérer aussi qu'elle apporte l'explication de la différence assez notable entre le succès rencontré par la première étude de l'IEA sur les mathématiques et l'apparent échec subi par cette dernière durant la seconde phase de ses travaux. Il n'est pas impossible que les desseins de l'IEA aient simplement outrepassé sa capacité de gestion durant cette phase. Un certain "esprit pionnier", qui a contribué au succès de la première phase de l'IEA, s'est peut-être dissipé au fil des ans. Il est possible que la réussite de la première étude ait suscité des espérances tellement grandes que les études suivantes ne pouvaient qu'entraîner la déception.

Comme nous l'avons déjà indiqué, la série des projets de l'IEA risque fort d'être interrompue faute de crédits. Il n'en demeure pas moins que de nombreux pays admettent toujours la nécessité d'une coopération internationale en matière d'évaluation pédagogique. Créée récemment, l'Association internationale pour l'évaluation éducative (IAEA) poursuivra dans une certaine mesure l'oeuvre amorcée par l'IEA.

L'objectif général de la nouvelle association est

> "d'aider les établissements d'enseignement du monde entier à mettre au point des techniques d'évaluation de l'enseignement et à les appliquer correctement... Ces techniques comprennent des mesures devant permettre de se prononcer sur les progrès accomplis à tous les niveaux d'enseignement, d'apprécier la qualité des résultats des élèves... et d'évaluer le fonctionnement des établissements et des systèmes d'enseignement". (Ottobre 1975).

Plus de quarante organisations d'Afrique, d'Asie, d'Australie, d'Europe, d'Amérique du Nord et d'Amérique du Sud sont déjà membres de l'IAE, dont la première réunion a eu lieu en mai 1975 à Genève (Suisse).

11. AUTRES EXEMPLES D'ACTIVITES INTERNATIONALES EN MATIERE DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

11.1. La Fondation Européenne de la Culture et le Plan Europe 2000

La Fondation Européenne de la Culture, qui a été créée en 1954 et dont le siège est à Amsterdam, a amorcé récemment d'importantes études en matière d'éducation et de recherche pédagogiques. Durant ses vingt premières années d'existence, elle s'est livrée à diverses activités visant à accroître la coopération et la compréhension européennes dans le domaine culturel. En 1966, elle a lancé un projet d'envergure, le "Plan Europe 2000", vaste programme de recherche sur la place de l'homme dans la société du XXIème siècle . L'ensemble du projet comportait quatre études majeures sur l'éducation, les rapports dans les entreprises industrielles, le développement urbain et le développement rural. Nous nous limitons ici à l'étude sur l'éducation.

La conception du Plan Europe 2000 a été fortement marquée par l'explosion de la futurologie durant les années 60. On peut aussi y voir un élément de la réaction européenne "au défi américain" rendu familier à tous par le livre de J. J. Servan-Schreiber (1967). L'exposé liminaire du Projet s'interrogeait comme suit : Que pouvons-nous, en Europe, proposer en réponse à ces questions concernant notre avenir en différents domaines ? Sommes-nous voués à nous mettre à la remorque de l'Amérique avec quelque dix années de retard ? Ou bien l'Europe est-elle encore une culture originale capable de trouver pour elle-même une forme de civilisation humaine prédestinée, peut-être, à servir d'exemple ailleurs ? (Fondation Européenne de la Culture).

Le projet éducatif, "l'éducation et l'homme du XXIème siècle", que comporte le Plan Europe 2000, se présente en fait sous la forme d'une série d'études assez peu coordonnées, traitant de divers aspects de l'éducation. La plupart de ces études n'ont été que partiellement -voire nullement- menées de façon empirique. L'exemple typique du genre est fourni par une étude faisant appel à l'expérience des chercheurs concernés et à la littérature pertinente. Un certain nombre de ces études ont été publiées dans une série intitulée "L'Europe en l'an 2000" (Paris : Arthème Fayard).

Etant donné que les auteurs du présent ouvrage ont été aussi ceux d'une des études de cette série (Malmquist et Grundin 1975), il a semblé préférable de laisser à d'autres le soin d'évaluer ce projet. Nous aimerions, cependant, formuler quelques observations sur ce genre d'entreprise. Le Plan Europe 2000 a été, dans l'ensemble, un projet très décentralisé quant à son organisation, sa gestion et son financement. Son orientation générale a été déterminée centralement par le Comité directeur scientifique, mais les plans détaillés des sous-projets ont été établis par les responsables de chacun de ces derniers ; enfin, chaque directeur de projet a eu la charge exclusive des travaux relatifs aux sous-projets.

Cette structure décentralisée était sans doute nécessaire du fait que la Fondation ne pouvait financer aucun des sous-projets. Il fallait recueillir des fonds pour chacun d'entre eux, tâche qui incombait parfois à ceux qui avaient la responsabilité du sous-projet. Il semble aussi évident qu'une institution relativement restreinte et sans organisation ni assise financière solides, comme la Fondation Européenne de la Culture, ne puisse avoir qu'un rôle d'initiative et de coordination lorsqu'il s'agit d'une opération d'envergure telle que le Plan Europe 2000. On peut même se demander si la tâche de coordination du projet n'a pas dépassé la capacité de gestion de la Fondation. Il convient de noter à ce propos que le coût total du Plan Europe 2000 pour la seule année 1973 aurait été légèrement supérieur à 300 000 dollars, montant assurément important, mais bien insuffisant pour financer un vaste projet multinational qui est censé porter non seulement sur tous les grands secteurs éducatifs faisant problème, mais aussi sur nombre de questions d'autres secteurs sociaux.

Le projet éducatif du Plan Europe 2000 a certainement stimulé de bien des façons la réflexion européenne contemporaine sur des problèmes pédagogiques essentiels.

Le projet est désormais parvenu à son terme, mais la Fondation a décidé de confier une étude complémentaire à son nouvel Institut de l'Education (Bruxelles). L'Institut va mener à bien un programme de recherche conçu par un conseil international de spécialistes de l'éducation et d'autres sciences sociales, dont la présidence est assumée par le professeur Asa Briggs de l'Université du Sussex (Royaume-Uni). Les travaux n'ayant démarré que le 1er janvier 1975, il est évidemment trop tôt pour tenter de formuler un avis.

11.2. L'Association Internationale des Sciences de l'Education

L'Association Internationale des Sciences de l'Education a, depuis 1961, pris le relais d'une organisation qui avait été créée à Gand en 1953 sous le nom de Secrétariat International des Sciences Universitaires de l'Education. Elle a pour but d'encourager la recherche relative aux sciences de l'éducation et à leur enseignement au niveau universitaire, en réunissant des congrès internationaux, en faisant paraître des publications, en organisant un échange d'informations et en créant des centres de liaison (cf. Annuaire des Organisations Internationales 1974, & IASE 1975).

Le propre de cette Association est de s'attacher essentiellement aux problèmes de la recherche universitaire en matière de sciences de l'éducation. A cet égard, elle se trouve peut-être un peu déphasée par rapport à ce qui prévaut actuellement : la recherche et le développement pédagogiques axés sur la politique ou les décisions.

L'Association est essentiellement européenne, et c'est en Europe que se sont tenus les six congrès qu'elle a organisés depuis 1953. Sa caractéristique la plus intéressante -du point de vue européen, tout au moins- réside dans le fait qu'elle compte parmi ses membres des ressortissants des Pays suivants de l'Europe de l'Est : Bulgarie, Hongrie, Pologne, République démocratique d'Allemagne, Roumanie, Tchécoslovaquie et Yougoslavie. C'est également en Europe de l'Est (à Varsovie) qu'a eu lieu en 1969 le congrès international de l'Association.

L'existence même d'une organisation internationale pour la promotion de la recherche en matière d'éducation ayant une composition aussi authentiquement européenne revêt une très grande importance, étant donné notamment les difficultés qu'ont rencontrées un certain nombre de tentatives visant à élargir le champ de la coopération européenne en la faisant passer de l'orbite de l'Europe Occidentale à celle de toute l'Europe. Si cette Association a réussi à réunir des chercheurs des deux parties de l'Europe, la raison en réside probablement dans le fait qu'elle n'a absolument aucun caractère officiel. Ses membres sont des universitaires ou des associations d'universitaires. Elle a donc pu s'appuyer sur une vieille tradition européenne d'échange d'universitaires de différents pays, tradition respectée notamment en Europe continentale. Il n'en demeure pas moins -et ce point mérite d'être noté- que cette Association ne compte aucun membre soviétique, ce qui la prive d'une ampleur paneuropéenne.

Il nous a paru très difficile d'apprécier l importance de cette Association. A première vue, il ne semble pas que ses activités aient eu une incidence particulière sur la recherche européenne en matière d'éducation. Il est toutefois concevable que l'influence d'une telle organisation ne saurait être exactement appréciée que dans une optique à long terme. De plus, cette influence, quelle qu'elle puisse être, s'exercera probablement de façon indirecte dans la mesure où ce sont les activités de l'Association qui, en agissant sur les idées et les conceptions de chercheurs individuels, amènent ces derniers à aider au changement de l'ensemble du système de recherche pédagogique.

Quelle que soit la façon dont on juge ses réalisations, cette Association devrait, semble-t-il, être considérée comme constituant, en puissance, un pont ou un lien entre les chercheurs et institutions de recherche des deux parties de l'Europe.

11.3. La Société nordique de recherche pédagogique

La Société nordique de recherche pédagogique est une organisation très récente puisqu'elle a été constituée lors d'un séminaire nordique tenu en 1972 à Lund (Suède). C'est une association privée de chercheurs en matière d'éducation des pays nordiques (Danemark, Finlande, Islande, Norvège et Suède). Selon le libellé assez général de ses statuts, la Société a pour but de :

"favoriser sous diverses formes la recherche pédagogique et sa mise en oeuvre dans les pays nordiques en prenant notamment les initiatives suivantes :

- organiser des symposiums et des cours ;

- faire paraître des publications de caractère scientifique ;

- coopérer avec des chercheurs d'autres domaines, s'intéressant aux problèmes éducatifs ;

- attirer l'attention des autorités et organismes de financement sur les secteurs où le besoin de recherche pédagogique se fait particulièrement sentir ;

- collaborer avec d'autres organisations du secteur de l'éducation ;

- travailler activement à l'amélioration des conditions de la recherche pédagogique ;

- assurer une publicité et une diffusion plus larges à la recherche.

N'ayant vu le jour que récemment, la Société nordique de recherche pédagogique n'a pas encore eu une influence notable sur la recherche en matière d'éducation dans les pays nordiques. Toutefois, elle représente un élément virtuellement important en ce domaine, étant donné que quelque 250 chercheurs y adhèrent. Dans l'optique de la présente étude, son intérêt premier réside dans le fait qu'il s'agit là d'une association constituée par et pour des chercheurs individuels. Toutes les organisations gouvernementales et aussi beaucoup d'organisations non gouvernementales sont, par rapport à la Société nordique de recherche pédagogique, des instances officielles dont les membres représentants, délégués, etc., représentent généralement, au-delà de leur personne un pays ou une nation.

Dans une communauté scientifique, le souci de ce qui est national ne devrait, en principe pas avoir droit de cité, sauf peut-être dans la mesure où les idiosyncrasies nationales font obstacle à l'établissement d'une communauté de savants véritable (cf. Section 1, ci-dessus et, aussi, Storer 1970). Il ressort d'une étude que les auteurs du présent rapport ont consacré à la recherche pédagogique européenne (Malmquist & Grundin 1975) qu'il n'existe pas de solide communauté internationale d'experts en pédagogie. Toute tentative en vue de renforcer une telle communauté devrait donc être bien accueillie.

On peut s'attendre à ce que la Société nordique de recherche pédagogique, du fait de sa nature propre et de sa composition, contribue à la constitution d'une communauté scientifique en matière de recherche pédagogique dans une région de l'Europe, les pays nordiques. Les dix prochaines années nous donneront la mesure de son éventuelle réussite en la matière.

La première réunion annuelle de la Société nordique de recherche pédagogique (Copenhague 1974) a clairement fait ressortir la nécessité d'une communauté de spécialistes de la recherche en matière d'éducation et les difficultés qu'implique toute tentative de lui faire voir le jour. Les débats de la réunion ont, dans une large mesure, porté sur des questions de philosophie et d'idéologie scientifiques et pédagogiques. Il n'est guère surprenant

que les opinions et idées à ce propos diffèrent grandement, et il ne devrait pas s'ensuivre de graves problèmes au sein d'une organisation comme la Société nordique de recherche pédagogique. Il n'en demeure pas moins que ces mêmes débats ont aussi semblé traduire une absence manifeste de terrain d'entente quant aux concepts dans les domaines de la science, de la recherche et de l'éducation, ce qui constitue en soi un problème. Souvent, les concepts font l'objet d'appréciations et de définitions enchevêtrées au point de rendre très difficiles des échanges de vue fructueux. Toutefois, si une meilleure prise de conscience de ces problèmes se dégage de telles discussions, c'est qu'un grand pas aura été fait vers leur solution.

La Société nordique de recherche pédagogique présente aussi de l'intérêt du point de vue de la hiérarchie de la communauté scientifique. En principe, la structure et l'organisation de cette communauté ne devraient absolument pas être hiérarchisées, mais nous savons très bien que tel n'est pas le cas. Tout secteur scientifique ayant atteint un certain degré d'évolution possède sa caste de mandarins et peut-être aussi, sa hiérarchie propre. Par ailleurs, on relève souvent des différences -pour ne pas parler de divorce- entre les générations. La coopération internationale dans un secteur scientifique donné est habituellement dominée par les "mandarins" de ce dernier. Il n'est pas douteux, par exemple, qu'il existe un "Jet-set" de la recherche pédagogique au niveau international. Parce qu'encore récente, la Société nordique de recherche pédagogique n'est manifestement pas soumise aux "mandarins" nordiques de ce secteur d'activité. Il semble, au contraire, qu'elle soit, "anti-mandarins" à bien des égards. Beaucoup de ses adhérents sont très hostiles au positivisme -empirisme logique- prédominant qui caractérise la recherche nordique contemporaine en matière d'éducation.

La Société nordique de recherche pédagogique peut donc constituer le noyau d'une nouvelle communauté nordique de spécialistes de l'éducation susceptible de tenir en lisière "les mandarins" nordiques de la recherche pédagogique et d'aider à imprimer une orientation nouvelle à la philosophie et à l'idéologie de cette recherche.

11.4. L'Association Internationale de Lecture

L'Association Internationale de Lecture (IRA) offre l'intéressant exemple d'une organisation internationale spécialisée, vouée notamment à la promotion de la recherche en matière d'éducation. Elle est aussi le type parfait de l'organisation qui est sur le point de passer d'un état d'internationalité "nominale" à celui d'une internationalité véritable.

L'IRA a été constituée en 1956 en tant qu'organisation américaine -ou plus exactement, des Etats Unis- à vocation internationale. Elle a vu le nombre de ses adhérents se multiplier pour atteindre le total impressionnant de 35 000, sur lesquels 2 500 seulement (y compris près de 1 000 Canadiens) ne sont pas ressortissants des Etats-Unis. En raison de ce déséquilibre entre les "nationaux" et les "étrangers", l'organisation éprouve manifestement des difficultés à planifier et à mener à bien ses travaux à l'échelon international.

L'IRA elle-même a confié récemment à un consultant extérieur le soin de procéder à une étude de ses activités internationales. Certaines constatations de cette dernière sont intéressantes non pas seulement du point de vue de l'IRA, mais plus généralement en tant qu'exemples de problèmes de coopération internationale pour lesquels diverses solutions sont proposées. Le dernier en date des rapports annuels de l'IRA (IRA 1974) présente un résumé succinct de cette étude connue sous le nom de "Rapport Parker".

Le Rapport Parker note que la direction de l'IRA a fortement ressenti et affirmé le besoin de s'engager dans des opérations internationales, mais qu'elle n'a pratiquement affecté qu'un minimum de crédits et d'autres ressources aux services et activités de caractère international (IRA 1974). Il remarque également que "si le but de l'Association est d'améliorer la capacité de lecture de tous, il existe sans conteste chez certains de ses membres américains et canadiens une réticence à allouer des crédits à des services conçus à l'intention des participants internationaux", (op. cit.)

Il est apparu également que la charte de l'Association ne correspondait pas toujours à ses besoins en tant qu organisation internationale. C'est ainsi, par exemple, qu elle ne reconnaît une pleine "citoyenneté" qu'à ses membres nord-américains.

A l'actif de l'IRA, le Rapport Parker mentionne les réalisations de son bureau européen de Paris. Celui-ci est le premier élément d'une chaîne d'offices régionaux que l'IRA prévoit de créer dans différentes parties du monde. Un office régional aurait, entre autres, pour mission de :

- faire en sorte que l'IRA dispose de membres correspondants aux échelons national et local ;

- aider ces membres correspondants à organiser de façon efficace leurs travaux ;

- coordonner les activités de l'IRA dans le cadre de la région (dans le cas du bureau de Paris : l'Europe) ;

- publier les matériels, manuels, etc. de l'IRA en des versions autres qu'anglaise ;

- collecter et diffuser à l'échelon régional les informations concernant la recherche, le développement, l'innovation et les réformes en matière de lecture.

L'Office européen de l'IRA se trouve fortement handicapé dans ses activités par l'insuffisance des ressources. Il n'en représente pas moins un important point de départ en tant que noyau de la coopération européenne dans le domaine pédagogique majeur qu'est la lecture. On peut imaginer que, dotée de moyens suffisants, une telle action de coopération régionale débouchera sur la constitution d'un centre parfaitement équipé pour coordonner la recherche et le développement en matière de lecture ainsi que pour collecter et diffuser l'information dans ce domaine.

12. EVALUATION SOMMAIRE DES ACTIVITES INTERNATIONALES DANS LE DOMAINE DE LA RECHERCHE EN MATIERE D'EDUCATION

Nous nous sommes efforcés, dans les chapitres 4 à 11, d'exposer ce que certaines organisations internationales ont entrepris, durant les années 60 et 70, en matière de recherche pédagogique. Toutes les organisations internationales dont nous avons parlé ont chacune à sa manière, contribué de façon marquante au développement des activités dans ce domaine. Le travail le plus important, du point de vue européen tout au moins, a probablement été accompli au sein du Conseil de l'Europe, de l'OCDE et de l'IAE. Chacune de ces trois organisations a pris certaines initiatives de caractère assez exceptionnel pour favoriser la recherche et le développement pédagogiques à l'échelon international.

Le rôle du Conseil de l'Europe

Comme nous l'avons vu, deux sortes d'activités sont à inscrire à l'actif du Conseil de l'Europe dans le domaine de la recherche pédagogique :

- les activités d'échange d'informations, de coordination et de coopération du Comité sur la recherche en matière d'éducation (CRECE) ; et

- les travaux visant à la création d'un système européen de documentation et d'information pédagogiques (EUDISED).

Le CRECE a, selon nous, apporté sa contribution la plus notable et la plus importante :

- en aidant à identifier tant les conditions dans lesquelles une collaboration internationale en matière de recherche pédagogique peut être utile, que les problèmes posés par cette collaboration ;

- en favorisant une plus grande compréhension, dans le domaine de l'éducation, entre les chercheurs, d'une part, et les responsables politiques et les administrateurs, d'autre part ;

- en faisant prendre davantage conscience, en Europe, du besoin d'échange, de communication et de collaboration qui se fait sentir à l'échelon international en matière de recherche et de développement pédagogiques ;

- en facilitant, par ses diverses actions, la constitution d'un noyau de communauté européenne de recherche pédagogique.

L'apport unique du projet EUDISED réside dans la création d'un système unifié de documentation qui peut devenir opérationnel dans un proche avenir et qui conditionne la mise en place d'un système européen perfectionné de collecte et de diffusion de l'information dans le domaine de la recherche et du développement pédagogiques.

Considéré dans leur ensemble, le CRECE et le projet EUDISED fournissent donc une base solide sur laquelle pourra s'appuyer la coopération européenne à venir.

Le rôle de l'OCDE

A beaucoup de points de vue, les activités de recherche et de développement pédagogiques de l'OCDE et du Conseil de l'Europe ont visé des objectifs identiques, mais les deux organisations ont usé de moyens différents pour atteindre ces derniers. Le point de départ de l'OCDE, en l'occurrence, a manifestement été le souci d'encourager l'expansion de l'enseignement et l'innovation pédagogique, ce qui a amené l'Organisation à considérer la recherche, le développement et l'innovation comme des moyens importants de la politique éducative au niveau national.

En simplifiant quelque peu, on pourrait dire que le Conseil de l'Europe s'est attaché à encourager la coopération et la coordination internationales dans le domaine de la recherche pédagogique, alors que l'OCDE s'est surtout préoccupée de favoriser la politique éducative au niveau national.

L'OCDE semble avoir, à ce propos, joué un rôle très important en aidant, pour le meilleur ou pour le pire à faire du secteur R - D, jusque-là entreprise académique assez isolée, un vaste champ d'activités axées sur la politique, de plus en plus intégré au système d'enseignement de chaque pays.

En créant le CERI, l'OCDE a également montré comment on peut donner une forme institutionnelle à la coopération internationale. Il semble que le CERI ait surtout réussi à lancer, encourager et stimuler des activités menées à l'échelon national.

Le rôle de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)

Les études de l'IEA constituent, sans conteste, la tentative la plus importante d'une recherche empirique d'envergure en matière d'éducation au niveau international. Elles ont donné des résultats extrêmement intéressants dans les diverses disciplines considérées (mathématiques, littérature, compréhension en lecture, etc.). Cependant, il n'y a pas lieu d'en parler ici, notre seul propos, pour l'heure, étant la contribution de l'IEA en tant que type de coopération internationale dans le domaine de la recherche en matière d'éducation.

Nous avons déjà essayé, au cours de la présente étude, d'établir une distinction entre les projets coopératifs multinationaux et les projets coopératifs internationaux. Planifiés et coordonnés au niveau international, les premiers sont mis en oeuvre sous forme de projets nationaux qui sont, partiellement tout au moins, indépendants ou autonomes. Les seconds sont entrepris de telle façon que leur gestion relève, de bout en bout, d'un organisme international et non pas d'un certain nombre d'organismes nationaux. Selon cette terminologie, il faut qualifier de multinationales les études de l'IEA. Par rapport à d'autres projets multinationaux, elles ont cependant fait l'objet d'une planification et d'une coordination internationales extrêmement poussées.

En se fondant notamment sur l'expérience acquise par l'IEA, on peut soutenir que des études du genre de celles que mène cet organisme devraient dépendre d'une puissante instance internationale de direction et de gestion ; c'est-à-dire qu'il faudrait impartir une part plus grande de la gestion globale à l'organisme international, ce qui réduirait nécessairement le champ de la prise de décision au niveau de la gestion nationale des projets. Il convient de rappeler, cependant, que le type de projet multinational choisi, il y a plus de dix ans, par l'IEA était peut-être alors la seule option praticable.

Il est improbable que les études coopératives à venir puissent être organisées de la même façon que celles de l'IEA. Les leçons tirées de ces dernières études n'en seront pas moins extrêmement précieuses comme point de départ pour la conception de nouveaux types de projets internationaux de recherche coopérative.

Diversité des organisations internationales et activités faisant double emploi

Un assez grand nombre d'organisations internationales se livrent à des travaux en matière de recherche pédagogique. Certaines, telle l'Unesco, ont une portée mondiale, alors que d'autres s'occupent de telle Région ou de tel Continent. "L'Annuaire des Organisations Internationales pour 1974" fait état de 97 organisations internationales dont le nom comporte le terme "éducation". La grande majorité d'entre elles ne se livre pas directement à la recherche pédagogique. On peut cependant, présumer que presque toutes s'estiment appelées à stimuler ou à encourager, d'une façon ou d'une autre, la recherche et le développement pédagogiques.

65

Même au niveau européen, la diversité est extrême en ce qui concerne les organisations internationales dans le domaine de l'éducation en général et dans celui de la recherche et du développement pédagogiques en particulier. Dans l'optique de la présente étude, les organisations européennes qui présentent le plus d'intérêt sont essentiellement celles d'Europe Occidentale, bien que certaines comptent aussi des représentants de l'Europe de l'Est. Les organisations gouvernementales (Conseil de l'Europe, OCDE, Communautés Européennes, Conseil Nordique, etc.) et non gouvernementales (Fondation Européenne de la Culture, IEA, etc.), couvrent toutes, de par leur composition, des régions plus ou moins étendues de l'Europe.

Ces diverses organisations se recoupent fortement les unes les autres quant à leur composition. Le Danemark, par exemple, est membre de toutes ces organisations, à l'exception de l'IEA, et la République Fédérale d'Allemagne participe à la totalité d'entre elles hormis le Conseil Nordique. En outre, les Etats membres des Communautés Européennes appartiennent aussi au Conseil de l'Europe et à l'OCDE.

Ce genre de chevauchement risque toujours d'entraîner des activités faisant double emploi. La matérialisation de ce risque dépend, évidemment de la mesure dans laquelle les différentes organisations se livrent aux mêmes sortes d'activités. Les principales organisations gouvernementales européennes qui nous importent en l'occurrence -Conseil de l'Europe, OCDE, Communautés Européennes et Conseil Nordique- se livrent toutes à certains travaux en matière d'éducation, de science et de culture. Si elles accusent des différences pour ce qui est, par exemple, de l'ampleur de la coopération politique à laquelle elles servent de cadre, leurs buts sont assez semblables dans un certain nombre de domaines.

Très récemment encore, seuls le Conseil de l'Europe et l'OCDE se livraient à d'importants travaux en matière de recherche et de développement pédagogiques. Comme nous l'avons signalé, il existe une différence sensible d'orientation entre les travaux du Conseil de l'Europe et ceux de l'OCDE : le Conseil de l'Europe s'est attaché davantage aux activités directement liées à la recherche pédagogique, alors que l'OCDE s'est concentrée plutôt sur la réforme et l'innovation en matière d'éducation. Cette disparité entre les deux organisations paraît avoir été assez grande pour permettre d'éviter aisément que leurs travaux fassent double emploi.

Les deux organisations ont également eu entre elles des rapports qui n'ont pas été négligeables. C'est ainsi que des observateurs de l'une ont généralement assisté aux réunions importantes de l'autre. Ces rapports ont, évidemment aidé à empêcher les doubles emplois. Il semble, en fait, que ce risque a posé un moins grave problème qu'une certaine absence de coordination. Apparemment, l'OCDE et le CERI, dans leur action, partent du principe qu'il existe en Europe une communauté de recherche pédagogique assez bien structurée. Or, les travaux du Conseil de l'Europe en ce domaine ont révélé de considérables lacunes, ce qui ôte du poids à l'hypothèse de l'OCDE.

L'intérêt croissant que les Communautés Européennes portent aux problèmes pédagogiques aboutira certainement à une augmentation considérable des ressources affectées à la coopération des pays européens en matière de recherche et de développement pédagogiques. Mais le risque de voir les tâches se chevaucher et faire double emploi de façon excessive grandira sans doute parallèlement à cet accroissement des ressources. Les objectifs des Communautés Européennes quant à l'éducation peuvent s'élargir de façon à englober ceux que visent présentement le Conseil de l'Europe et l'OCDE. De plus, les Communautés Européennes sont vouées à une coopération politique de grande envergure qui comporte un aspect supranational qu'ignorent le Conseil de l'Europe et l'OCDE.

Il est évident que toutes les organisations gouvernementales dont nous avons parlé sont conscientes de ces problèmes de chevauchement et d'absence de coordination. Aussi, la coopération entre elles se développe-t-elle rapidement. Nous n'en voulons pour preuve que celle du Conseil de l'Europe et des Communautés Européennes à propos du projet EUDISED.

Il convient de noter qu'à sa neuvième session (Stockholm, 10-12 juin 1975), la Conférence Permanente des Ministres Européens de l'Education a adopté une résolution sur la coopération internationale en matière d'éducation qui souligne particulièrement "les risques de double emploi et de dispersions des ressources", imputables à la "pluralité des cadres de coopération européenne en matière d'éducation". Selon la même résolution (3/1975), pour éviter ces risques, les Ministres jugent essentiel que :

"-chaque organisation apporte sa contribution originale au concert de la coopération multilatérale... ;

- des dispositions appropriées soient prises pour rendre les programmes ... des organisations réellement complémentaires ;

- une coordination adéquate des politiques relatives aux activités internationales en matière d'éducation soit établie au sein des administrations nationales". (Conseil de l'Europe 1975 a, p. 32)

Dans l'ensemble, l'existence d'un certain nombre d'organisations internationales importantes et influentes, qui se recoupent considérablement les unes les autres du point de vue de leur composition, risque de donner lieu à des activités faisant double emploi et à un manque de coordination dans les travaux. Ce danger va sans doute croissant, et les organisations internationales comme les autorités et organismes nationaux devront étudier très attentivement les problèmes qui en découlent. Toutefois, si toutes les parties intéressées sont pleinement conscientes de ce risque, il n'y a probablement pas lieu de se montrer pessimiste quant au futur développement de la coopération européenne dans le domaine de la recherche en matière d'éducation.

13. LE DEVELOPPEMENT FUTUR DE LA COOPERATION EUROPEENNE DANS LE DOMAINE DE LA RECHERCHE EN MATIERE D'EDUCATION

13.1. Education et pédagogie en tant que domaine de coopération

Dans notre étude sur les perspectives d'avenir de la recherche européenne en matière d'éducation (Malmquist & Grundin 1975), nous avons essayé de décrire et d'analyser le domaine de la recherche pédagogique à l'aide de certains concepts empruntés à la théorie des systèmes et à celle de l'organisation. En étudiant les différentes fonctions des activités de recherche et de développement se rapportant à l'éducation, nous avons jugé utile d'identifier deux types de systèmes distincts, mais étroitement liés entre eux :

- les sous-systèmes d'adaptation éducative, et
- les systèmes de recherche pédagogique.

Elément d'un système pédagogique de caractère généralement national, un sous-système d'adaptation éducative (SAE) sert notamment à :

- évaluer le statut et le rendement du système ;
- procéder à des recherches sur une nouvelle organisation, de nouveaux processus, etc. ;
- mettre au point une nouvelle organisation, de nouveaux processus, etc. ;
- appliquer et évaluer les modifications du système, c'est-à-dire les mesures d'adaptation.

Dans le cadre d'un SAE, la recherche et le développement se rangent, dès lors, parmi les moyens que l'on peut utiliser pour réaliser les tâches imparties au sous-système.

Un système de recherche pédagogique (SRP), en revanche, est un sous-système non pas d'un système pédagogique, mais d'un système scientifique plus ample. En d'autres termes, le SRP constitue à lui seul un secteur de la science. Cela revient à dire que la politique visant au fonctionnement et au développement du SRP ne peut être subordonnée à la politique éducative d'une société donnée. La politique concernant le SRP devrait plutôt s'inscrire dans le cadre de la politique scientifique générale. Les fonctions majeures du SRP sont, en principe, identiques à celles des autres systèmes scientifiques, à savoir :

- produire et développer des connaissances et en faire la synthèse ;
- soumettre tout savoir ancien et nouveau à un examen critique.

Le régime pédagogique d'un pays est évidemment la raison d'être fondamentale de son système de recherche en matière d'éducation. En outre, un tel système de recherche ne peut se permettre de faire abstraction des besoins et intérêts du système pédagogique dont il relève.

Cependant, le fait que l'existence d'un système découle d'un autre système ne signifie pas nécessairement que le premier système doit être subordonné au second.

Etant donné que l'éducation est organisée à l'échelon du pays, il faut évidemment que son système d'adaptation (SAE) ait aussi un caractère national. En fait, chaque pays

doit actuellement posséder un SAE conçu pour répondre aux besoins éducatifs nationaux et faisant partie intégrante du système général d'enseignement. La recherche constituant un moyen important du SAE, il aura cependant besoin aussi d'un SRP à même de servir de base scientifique à des projets de recherche pédagogique axée sur la politique éducative. En d'autres termes, la recherche scientifique ne peut réussir comme instrument de politique éducative que si la recherche pédagogique constitue une discipline scientifique bien assise.

Qu'il faille des systèmes nationaux viables pour que puissent s'épanouir la recherche et le développement pédagogiques ne signifie pas pour autant que la coopération internationale est de peu d'importance. Les systèmes nationaux ont, au contraire, besoin de l'effet "hybridant" et stimulant des contacts internationaux. Il en va ainsi tout autant des sous-systèmes scientifiques (SRP). Un système scientifique est -ou devrait être- traditionnellement axé sur les relations et la collaboration internationales. Les systèmes d'adaptation axés sur la politique -dans le domaine de l'éducation ou dans d'autres domaines sociaux- n'ont pas les mêmes traditions et idéaux d'internationalité. La coordination et la collaboration dans divers secteurs de politique nationale sont néanmoins, de plus en plus, des tâches qui revêtent de l'importance au sein de nombreuses organisations internationales.

Les travaux du Conseil de l'Europe et ceux de l'OCDE fournissent de bons exemples des deux modes de coopération internationale envisagés ici. Le Comité sur la recherche en matière d'éducation du Conseil de l'Europe a contribué essentiellement au développement de la recherche pédagogique en tant que science dans un certain nombre de pays européens. L'OCDE et le CERI se sont davantage attachés à celui des activités d'adaptation axées sur la politique éducative des pays membres de cette organisation.

Si l'un et l'autre de ces modes de coopération internationale sont nécessaires, il n'en demeure pas moins qu'ils n'ont pas l'un et l'autre une égale importance à un stade particulier de développement. Pour l'instant, tout au moins, il y a lieu de considérer la coopération internationale visant au développement de la pédagogie comme plus importante que celle qui cherche à favoriser une politique fondée sur la recherche dans le domaine de l'éducation. Les deux raisons principales justifiant ce point de vue sont, selon nous les suivantes :

- l'internationalité de la science étant beaucoup plus généralement admise que celle de l'éducation, il devrait y avoir de bonnes possibilités de mettre en oeuvre une coopération internationale véritable dans le domaine des sciences de l'éducation.

- le développement d'un système de recherche pédagogique fortement charpenté et viable conditionne celui d'un système permettant de faire de cette recherche pédagogique un instrument de politique éducative.

La coopération entre les pays s'impose dans de nombreux secteurs de la recherche en matière d'éducation. Selon les résultats de la présente étude, il semble que les domaines suivants présenteront à cet égard un intérêt particulier au cours des années à venir :

- collecte et diffusion d'informations se rapportant à la recherche en matière d'éducation ;

- mise au point de méthodes et de techniques de recherche ; formation de chercheurs ;

- analyse critique et synthèse d'études scientifiques en vue de susciter des connaissances nouvelles et plus sûres.

Il convient de noter que la recherche coopérative ne figure pas dans cette liste, mais il ne faudrait pas pour autant la considérer comme moins intéressante que les domaines de coopération dont il vient d'être fait état. Nous estimons seulement qu'une vaste tâche de développement doit être accomplie avant de mettre en oeuvre des projets de recherche coopérative de grande envergure au niveau international.

La section suivante porte sur le concept de l'"Europe". Seront ensuite étudiés, de façon assez détaillée, les trois domaines prioritaires de coopération internationale indiqués ci-dessus.

13.2. Le concept de l'"Europe"

L'Europe est délimitée de façon précise du point de vue géographique, mais sa frontière orientale, parce qu'elle traverse le territoire d'Etats souverains -la Turquie et l'URSS- revêt peu d'intérêt dans le présent contexte. Historiquement et culturellement parlant, l'Europe est moins bien définie, particulièrement en ce qui concerne la mesure dans laquelle les parties orientales de l'Europe géographique sont considérées comme "vraiment européennes". Par ailleurs, pour que le concept de l'Europe ait, en dehors du domaine purement géographique, une signification quelconque, il faut que cette dernière se rapporte à ce que les peuples européens possèdent en commun en fait d'histoire et de culture.

La grande diversité et hétérogénéité de l'Europe et des peuples qui la composent devraient sauter aux yeux de l'observateur le moins attentif. Aux diversités ancestrales de climat, de langue, de religion, de structure sociale, etc. se sont ajoutées des différences de richesse, de système économique et de régime politique. L'existence et le cadre de vie d'un homme d'affaires anglais, dans la cité de Londres, par exemple, ne ressemblent guère, voire aucunément, à ceux d'un paysan albanais.

Le centre de gravité historique et culturel de l'Europe est le "Continent" européen, ou plus exactement ses parties occidentale et centrale, c'est-à-dire approximativement l'Europe de Charlemagne, première en date des tentatives sérieuses d'unification européenne. Or, même ce "noyau européen" n'a connu l'unité que fort exceptionnellement : aux quarante années d'unité partielle sous le sceptre de Charlemagne, on peut opposer plus de quarante décennies de guerre chaude ou froide, de dissensions, de menées séparatistes. En fait, bien que le centre de l'Europe ait parfois joui d'une unité religieuse, voir culturelle, on n'a pu parler que rarement d'"unité politique".

C'est probablement au Moyen Age, quand l'Eglise catholique était devenue une puissante force unificatrice, que l'Europe a acquis un certain sens de l'Unité et de la communauté. L'Eglise était -et est encore- une vaste organisation internationale, voire supranationale, secrétant une élite européenne ayant en commun partage l'instruction, la langue (le latin) et la "Weltanschauung". Autre force d'unification culturelle " les universités, lorsque beaucoup de pays européens n avaient pas leurs propres universités, celles qui existaient en France, en Allemagne et en Italie notamment devinrent très vite des centres internationaux d'enseignement et de savoir. Les artistes, architectes, compositeurs, écrivains, etc. commencèrent également à oeuvrer sur le plan international au cours du Moyen Age et, plus encore, durant la Renaissance. Ces facteurs, et maints autres faits, aboutirent à la constitution d'une caste d'"intellectuels européens". Ce concept est peut-être assez imprécis, mais il ne fait pas de doute que les intellectuels, dont les oeuvres étaient connues bien au-delà des frontières de leur patrie, ont puissamment contribué à susciter un sens de l'unité en Europe

A notre époque, les possibilités de contacts et de communication à l'échelon international se sont énormément améliorées -du point de vue technique tout au moins. Le courrier, les voyages, les télécommunications, etc., tout est plus rapide et plus aisé que jamais auparavant. Mais les forces hostiles à l'unification de l'Europe ont été très puissantes au cours du XXème siècle. Deux guerres mondiales et la constitution, par la suite, de deux groupes de pays fondamentalement opposés les uns aux autres ont suscité des obstacles considérables à toutes les tentatives d'unification économique, politique et culturelle. Les leçons de la seconde Guerre Mondiale ont également relancé l'idée d'une Europe unie, en Europe occi entale pour le moins. La création du Conseil de l'Europe, en 1949, en a fourni une preuve. En fait, beaucoup de ceux qui ont participé à l'édification de cette nouvelle organisation européenne souhaitaient en faire une fédération d'Etats dotée d'un pouvoir législatif supranational.

Les "Fédéralistes" ont subi un échec en 1949. Le Conseil de l'Europe n'a pas dépassé les formes traditionnelles de la coopération internationale entre gouvernements pleinement souverains, visant à résoudre des problèmes assez nettement circonscrits. Le but à long terme de la Communauté économique européenne, constituée sur la base du Traité de Rome de 1957, était une union politique complète, qui correspondait beaucoup à ce que les Fédéralistes avaient tenté dans les années 40. Les progrès de l'intégration politique et du renforcement des organismes supranationaux au sein des Communautés européennes n'ont cependant pas été très marquants. (cf. EUROLEX 1974, p. 46)

Une intégration politique bien plus poussée paraît être intervenue en Europe de l'Est parmi les pays membres du COMECON et du Pacte de Varsovie, durant la période qui a suivi les hostilités. Apparemment, cette intégration ne s'est pas faite par l'institution d'un pouvoir supranational, mais par la subordination des petits pays à la puissance dominante, c'est-à-dire l'URSS ; or, même au sein du groupe des pays socialistes européens, les contacts et la communication ne semblent pas dénués de difficultés. A en croire le compte rendu très détaillé du gérontologue soviétique Shores Medvedev (1971), une bureaucratie pléthorique et un régime de sécurité extrêmement rigoureux entravent très gravement la communication entre l'Union Soviétique et les autres pays socialistes.

Les rapports entre l'Europe orientale et l'Europe occidentale ont, comme nul d'entre nous ne l'ignore, à affronter de multiples obstacles. Il n'en devrait pas moins exister une base de compréhension entre les individus. La frontière politique qui divise l'Europe continentale en deux blocs hostiles traverse le centre de l'Europe, où s'était développé, dans les siècles passés, un sens de l'unité et de la communauté. Historiquement et culturellement, beaucoup de pays socialistes d'Europe orientale ont des relations anciennes et variées avec ceux d'Europe occidentale. S'il était possible d'éliminer certaines barrières politiques et quelques unes des suspicions que chacune des parties de l'Europe éprouve à l'égard de l'autre, on devrait finir par trouver un assez bon arrangement pour communiquer et s'entendre, sinon pour s'accorder. Polonais et Français, par exemple, peuvent avoir autant de choses en commun que Français et Anglais.

Pour ce qui est des rapports officiels, cependant, il n'existe même pas un sentiment d'unité entre l'Europe de l'Est et l'Europe occidentale ; et l'échange d'informations entre des pays entretenant des rapports assez amicaux -la Suède et l'Union Soviétique par exemple- est pour le moins laborieux et énervant. Confirmation nous en est aussi amplement donnée par ce que Medvedev rapporte des extrêmes difficultés que rencontre l'échange entre l'Union Soviétique et tout pays capitaliste de données scientifiques ne faisant l'objet d'aucune mesure de secret. Lorsqu'il a voulu envoyer à l'étranger des copies d'un résumé analytique d'une page, il lui fut indiqué notamment que :

71

"tout document manuscrit ... doit d'abord être assorti d'une déclaration spéciale signée par trois experts garantissant qu'il ne tombe pas sous le sceau du secret ; puis, il doit être visé par le Conseil Académique, approuvé par les Directeurs et la section des questions extérieures du Ministère et, finalement, faire l'objet d'un visa de la censure (Medvedev, 1971, p. 11).

Notre auteur estime que cette procédure exige au moins deux mois.

La plupart des organisations européennes occidentales semblent soucieuses d'améliorer leurs relations avec les pays socialistes de l'Europe de l'Est, mais aussi assez pessimistes quant aux possibilités de tout progrès sensible en ce sens dans un avenir prévisible. Compte tenu de l'attitude soupçonneuse des autorités soviétiques (cf. Malmquist & Grundin 1975, Medvedev 1971, Kuz'mina & Sokolova 1970), leur pessimisme est sans doute justifié à propos de l'Union Soviétique. Les perspectives paraissent meilleures en ce qui concerne les autres pays socialistes de l'Europe de l'Est, tout au moins dans le domaine de la communication et de la coopération non officielles. Le fait que l'IEA ait pu solliciter la collaboration d'instituts de recherche de Hongrie, de Pologne et de Roumanie autorise, par exemple, un certain optimisme.

La Conférence sur la Sécurité et la Coopération en Europe, qui s'est ouverte le 3 juillet 1973 et a clos ses travaux le 1er août 1975 à Helsinki, devait notamment éliminer les obstacles à la libre circulation de l'information et des idées à travers les frontières des Etats européens. Certains passages de l'Acte Final de la Conférence méritent particulièrement d'être notés dans le présent contexte :

- "Les Etats participants ... s'assignent pour objectif de faciliter une diffusion plus libre et plus ample des informations de toute nature ...

- Les Etats participants ... expriment leur intention ... de faciliter l'extension des communications et des contacts directs entre les universités et les institutions et associations scientifiques ainsi que parmi les savants et les chercheurs ... /et/ de développer, dans le domaine de la recherche scientifique, ... la coordination des programmes mis en oeuvre dans les Etats participants et l'organisation de programmes conjoints, particulièrement dans les domaines ci-après : ... sciences exactes et naturelles ... ; médecine ... ; lettres et sciences sociales (histoire, géographie, psychologie, recherche pédagogique ...) ; études comparées de phénomènes sociaux, socio-économiques et culturels présentant un intérêt commun pour les Etats participants... "

- Sous la rubrique "Méthodes d'enseignement", il est spécifiquement mentionné que les Etats participants comptent "favoriser l'échange d'expériences ... en ce qui concerne les méthodes d'enseignement à tous les niveaux de l'éducation ... en développant plus avant divers modes de contacts et de coopération dans différents domaines de la pédagogie ..." (Conférence sur la Sécurité et la Coopération en Europe 1975)

Le document signé le 1er août 1975 à Helsinki par les représentants de 33 Etats européens et de deux Etats non européens (Canada et Etats-Unis d'Amérique) constitue en principe une base solide pour le développement d'une coopération vraiment européenne dans le domaine de la recherche pédagogique et dans nombre d'autres secteurs connexes. Cependant, la mise en oeuvre des nombreuses dispositions de cet Accord demandera probablement beaucoup de temps. Le stade auquel entreront en vigueur les mesures concernant plus particulièrement la coopération en matière de recherche pédagogique sera fonction des priorités admises par les Etats signataires ; pour autant que nous le sachions, rien n'indique que ces dispositions occupent le tout premier rang à ce propos. Ainsi, bien que la Conférence sur la Sécurité et la coopération en Europe ait marqué une progression importante vers la collaboration entre l'Est et l'Ouest en matière de recherche pédagogique,

il ne faudrait pas s'attendre à ce que cet Accord, rédigé en termes plutôt généraux et assez vagues, ait quelque effet pratique dans l'immédiat.

Même s'il est possible d'améliorer dans une certaine mesure les contacts entre l'Europe de l'Est et l'Europe occidentale, c'est encore faire preuve de réalisme que de prévoir le maintien durant de nombreuses années du rôle prédominant de l'Europe occidentale dans la coopération européenne en matière de recherche pédagogique.

Toutefois, comme nous l'avons déjà vu, la coopération en Europe occidentale n'est pas sans avoir son propre lot de difficultés. L'existence d'un certain nombre d'organisations ayant des aspirations et des objectifs assez divers ne risque pas seulement d'entraîner des activités faisant double emploi et un défaut de coordination. Se pose aussi la question de savoir si le désir de coopération rencontré au sein d'une organisation particulière est considéré comme le bienvenu par ses pays membres. Etant donné qu'il existe un très grand chevauchement dans la composition des organisations européennes, il est possible que les ambitions de l'une d'entre elles se trouvent transmises à une autre sous l'influence de pays membres qui leur sont communs.

Les rapports entre les Communautés européennes et le Conseil de l'Europe fournissent un exemple de cet état de choses. Pour les neuf pays qui participent à l'une et l'autre organisation, la question de savoir "qui fait quoi" peut être considérée comme étant essentiellement un problème pratique qui consiste à déterminer les activités pour lesquelles chaque organisation est la mieux outillée. Pour les pays membres du Conseil de l'Europe n'appartenant pas aux Communautés européennes, la situation est cependant très différente. Le "qui-fait-quoi" n'est plus seulement un problème pratique : c'est un problème qui est d'ordre politique ou qui a, tout au moins, des implications politiques.

Même lorsqu'une entreprise coopérative donnée est "apolitique", le fait d'y participer peut prendre un caractère politique si l'organisation qui la patronne nourrit elle-même des desseins politiques. En outre, si un gouvernement décide de se joindre à ce qui est considéré comme une coopération apolitique, il se peut encore que sa décision, parce qu'elle passe pour être politique, rencontre la critique dans le pays comme à l'étranger. Si, par exemple, l'agence centrale du projet EUDISED est rattachée aux Communautés européennes, la participation à un système d'information parfaitement apolitique est susceptible de devenir un problème pour un pays tel que la Finlande. Selon certains, ce pays ne peut se permettre d'être associé même indirectement aux Communautés européennes.

La mesure dans laquelle on pourra, à l'avenir, élargir le champ de la coopération en matière de recherche pédagogique, pour lui donner un caractère plus "paneuropéen", dépendra donc, en partie, du mode d'organisation choisi pour les activités coopératives projetées. Toute coopération d'envergure en ce domaine entre l'Est et l'Ouest de notre continent devra peut-être se développer dans une structure organisationnelle absolument nouvelle. Même dans cette hypothèse, les organisations européennes existantes devront jouer un rôle important, ne serait-ce qu'en participant à la mise sur pied de cette nouvelle structure.

Si, dans une optique à long terme, nous visons une coopération au niveau paneuropéen, il est nécessaire que, dans le proche avenir, l'évolution soit compatible avec cet objectif à long terme. Il importe donc que les principes d'organisation de cet de la coopération puissent, dans ce proche avenir, être acceptés par le plus grande nombre possible de pays européens. Nous devons, à ce propos, nous soucier des points de vue et des réactions, non seulement des pays qui sont prêts, dès à présent à participer à cette coopération, mais aussi des pays qui pourraient vouloir le faire à un stade ultérieur.

Pour résumer ces considérations sur le concept de l'Europe, on peut affirmer que l'Europe est une idée vivante qui puise sa force dans une réalité historique et culturelle et dont le plein épanouissement rencontre de sérieux obstacles, notamment sur le plan politique. Il semble assez vain, pour l'heure, de se demander quant et comment ils seront éliminés -s'ils peuvent l'être jamais. Des efforts continus pour élargir le champ de la coopération européenne dans divers secteurs culturels représenteront, sans nul doute, une tentative non négligeable en ce sens.

13.3. Traitement européen de l'information dans le domaine de la recherche en matière d'éducation

S'agissant de la recherche et de la diffusion des données, l'EUDISED -système européen de documentation et d'information pédagogiques (cf. section 4.2. ci-dessus)- constitue un excellent point de départ. La mise en oeuvre de ce système fera, sans conteste, date dans le développement du traitement de l'information pédagogique. Il n'en est pas moins évident qu'EUDISED ne suffira pas, à long terme pour résoudre les problèmes d'information dans le domaine de la recherche pédagogique en Europe, car il est destiné à être un système de traitement de documents essentiellement "passif". Ce qu'il nous faut, c'est un système "actif" de recherche et de traitement des données de la recherche en matière d'éducation alors que, par pièces et morceaux, s'accumule toujours davantage l'information pédagogique. Cela sous-entend notamment un certain degré de contrôle qualitatif et d'analyse de l'apport de données. Faute d'un tel contrôle, l'information traitée par le système risque de se muer en un véritable torrent où se trouveront noyées à jamais les données pertinentes et utiles.

L'analyse qualitative de l'apport de données doit être le fait d'une organisation permanente, à défaut de quoi, il sera impossible d'assurer une continuité dans la mise au point et l'application de normes pour le choix et le classement de l'information. Les centres de tri ERIC aux Etats-Unis fournissent l'exemple d'une telle organisation, même s'ils n'ont pas enregistré un plein succès dans leur analyse de l'apport de données (du fait peut-être, de l'absence d'une politique explicite ou d'une insuffisance de ressources pour mener à bien cette tâche). L'idée de ces centres n'en paraît pas moins valable. L'étape suivante -consécutive à la mise en oeuvre de l'EUDISED- devrait donc, selon nous, consister à créer un certain nombre de centres européens d'information en matière de recherche pédagogique. Ces centres devraient être établis dans différentes régions de l'Europe, mais chacun serait chargé de rechercher et de traiter, selon sa spécialisation propre, les données provenant de l'ensemble du continent de de pays non européens.

Ces centres devraient non pas se contenter de transmettre l'information "à l'usager", mais la traiter activement et dans un but précis selon un ensemble de principes admis sur le plan international. Etant donné que cette tâche exige à la fois des connaissances approfondies et un bon jugement, il faudra doter les centres d'un personnel expérimenté. La meilleure façon d'y parvenir paraît être de rattacher ces centres à des instituts renommés qui se spécialisent déjà dans d'importants secteurs de la recherche pédagogique. A long terme, il importera, bien entendu, que ces spécialisations soient admises au niveau international. La création des premiers centres "modèles" se trouvera cependant facilitée si l'on a recours à la spécialisation actuelle de la recherche.

On peut aussi rattacher les centres aux organisations internationales spécialisées dans un domaine pédagogique particulier. Il serait possible, par exemple, de faire dépendre du Bureau européen de l'Association internationale de lecture (cf. section 11.4 ci-dessus) un centre de recherche en lecture. Il serait alors aisé de lier les activités européennes à celles d'autres parties du monde. Cette solution n'est évidemment réalisable que dans les régions comportant déjà -ou pouvant comporter dans un avenir proche- une organisation internationale spécialisée.

En ce qui concerne la future organisation de l'EUDISED et ses rapports avec les organisations européennes existantes, il est souhaitable que ce système englobe la plus grande partie possible de l'Europe. Au départ, il comprendra apparemment les pays membres des Communautés européennes et quelque sept autres pays, membres du Conseil de l'Europe. Il ne devrait pas être trop difficile de trouver un type d'organisation convenant à tous ces pays, bien que l'on puisse s'attendre à des débats sur le rôle à réserver aux Communautés européennes. Il faut cependant examiner sans tarder la possibilité d'étendre ultérieurement à des pays n'appartenant pas au Conseil de l'Europe, le bénéfice de la participation à l'EUDISED. A ce point de vue, il est souhaitable que l'EUDISED soit rendu organiquement indépendant des organisations qui contribuent à présent à son entretien et à son développement.

13.4. La coopération européenne dans la mise au point des méthodes de recherche et la formation des chercheurs

Peu a été fait au niveau international pour améliorer la formation des chercheurs en matière d'éducation. Toutefois, la nécessité d'une meilleure formation est de plus en plus clairement perçue dans la plupart des pays. En fait, la pénurie de chercheurs expérimentés est, dans nombre de pays, l'un des principaux obstacles au développement de cette formation. Un petit nombre de pays seulement disposent d'assez de chercheurs confirmés en pédagogie pour être à même d'organiser de façon systématique et efficace la formation de futurs chercheurs.

Il importe donc que soient utilisés au mieux les faibles moyens dont on dispose, ce qui présuppose une concentration de ces moyens grâce à la coopération internationale. Un programme d'échanges d'étudiants a été proposé dans le cadre du Conseil de l'Europe et un certain nombre d'instituts de recherche ont accepté d'y participer. De tels échanges pourraient compenser utilement l'inégalité des pays quant aux possibilités de formation, mais cela ne suffira pas à long terme ; en effet, il s'agit seulement là d'un système de compensation et non pas d'une concentration des moyens de formation.

Comme on l'a proposé récemment au sein du Comité sur la Recherche en matière d'éducation du Conseil de l'Europe, il convient d'assortir le programme d'échanges d'étudiants d'un programme européen de sessions d'études en matière de formation. Des chercheurs stagiaires de différents pays participeraient ensemble à des séminaires et à des sessions d'études qui s'étendraient sur plusieurs semaines. Les animateurs de ces séminaires et sessions seraient choisis parmi les chercheurs les plus qualifiés en pédagogie et dans des disciplines connexes.

Il conviendrait également d'organiser des séminaires à l'intention des chercheurs confirmés pour leur permettre de mieux connaître les nouvelles techniques et méthodes qui peuvent présenter de l'intérêt pour leurs travaux de perfectionnement des chercheurs et le développement continu des méthodes iraient ainsi de paire. Il ne faudrait pas attendre des séminaires et des sessions d'études la mise au point de nouvelles méthodes scientifiques, mais la tenue même de séminaires pour le perfectionnement de chercheurs confirmés en matière de pédagogie stimulerait certainement la diffusion de nouvelles idées dans ce domaine.

Le projet de programme de séminaires européens pour la formation des chercheurs ne peut être mis en oeuvre que si l'on dispose des moyens indispensables pour doter ces séminaires d'enseignants de qualité et aider financièrement les étudiants et les chercheurs à y participer. Il se peut que les instituts de recherche pédagogique de certains pays ne puissent ou ne veuillent pas financer la participation de leurs étudiants ou de leur personnel à ces séminaires. L'organisme international ayant la responsabilité du programme devrait donc pouvoir le faire en accordant des subventions à ces catégories de personnes. Demander aux intéressés d'assumer eux-mêmes les frais de participation aux séminaires internationaux de formation pourrait avoir un effet néfaste sur le recrutement, car beaucoup de candidats qualifiés peuvent n'en pas être capables.

13.5. Analyse critique et synthèse de la recherche au niveau européen

On ne saurait, selon nous, trop insister sur l'importance de l'analyse critique et de la synthèse dans tout travail scientifique. L'analyse critique est à la base de la science moderne depuis plus de trois cents ans, et la synthèse, c'est-à-dire le fait de ramener des observations multiples et diverses à un ensemble plus simple, est un élément courant de toute espèce d'explication et de compréhension scientifiques comme de la formulation des lois scientifiques.

Il semble malheureusement que l'analyse critique et la synthèse ne soient pas utilisées de façon satisfaisante en ce qui concerne la recherche en matière d'éducation. Au niveau de chaque étude ou projet, elles font partie intégrante du processus scientifique et ne devraient pas soulever de grands problèmes. Toutefois, à mesure que projets et équipes de recherche prennent de l'ampleur, le travail risque de se fractionner pour donner lieu, en fin de compte, à une série d'études restreintes n'ayant qu'un vague lien entre elles. Il arrive alors que l'analyse critique et la synthèse de l'ensemble du projet soient négligées. Ce risque est particulièrement grand si l'on se soucie davantage des relations personnelles entre les membres de l'équipe de recherche que de la qualité de leur travail. Le point de vue selon lequel la critique est une fonction négative et, dans une large mesure, inopportune peut se généraliser au sein des organisations et des groupes auxquels fait défaut une "tradition critique".

Il faut également que l'analyse et la synthèse interviennent à un niveau plus élevé que celui d'un projet particulier, c'est-à-dire à l'échelon de l'institution, du secteur de recherche, de l'ensemble de la discipline scientifique. Les échanges de vues officieux entre collègues d'une même institution peuvent constituer un moyen approprié de critique constructive, et la tendance à créer des institutions plus importantes constitue un facteur positif à cet égard. Toutefois, d'autres facteurs font obstacle à la critique et à la synthèse :

- Une perspective d'ensemble peut faire défaut quant aux activités de collègues travaillant, selon une tradition de recherche identique, au même programme général de recherche.

- La structure plus ou moins hiérarchisée de beaucoup d'institutions risque de restreindre très fortement la libre expression de la critique.

- Le même souci malencontreux des bonnes relations personnelles à l'échelon des projets de recherche peut se retrouver à celui des institutions, voire à des niveaux plus élevés.

Faute d'une promotion active de l'analyse critique et de la synthèse, nous risquons, la routine aidant, d'en arriver au point où chaque projet de recherche, chaque chercheur ou chaque petite équipe de recherche en sera réduit à un état de total isolement.

Nous ne devrions pas trop compter sur une critique et une synthèse intervenant spontanément au sein d'une institution donnée. Il faut aussi agir au niveau inter-institutionnel, où la critique et la synthèse réciproques font défaut dans la plupart des pays. Il importe spécialement que ces deux fonctions soient encouragées sur le plan international. Plusieurs raisons militent en ce sens :

- une telle politique est essentielle pour que se développe une communauté scientifique en matière d'éducation ayant un caractère véritablement international ;

- le prestige scientifique et universitaire de ces activités a besoin d'être renforcé ce qui pourrait être réalisé plus aisément par la coopération internationale ;

- l'optique internationale est souvent indispensable pour une bonne évaluation des résultats de la recherche, ceux-ci étant souvent ambigus en matière d'éducation.

Les organisations européennes n'ont guère, jusqu'à présent, favorisé l'analyse critique et la synthèse de la recherche pédagogique. Le Comité sur la recherche en matière d'éducation du Conseil de l'Europe a pris l'initiative d'une série de "Rapports européens de tendance" qui doivent résumer la situation de la recherche pédagogique européenne dans un certain nombre de secteurs. C'est là un point de départ non négligeable, mais des efforts bien plus intenses sont nécessaires pour remédier au présent état de choses. Les dispositions suivantes pourraient, selon nous, être prises dans un avenir proche :

- tous les systèmes d'information assurant le traitement des résultats de la recherche en matière d'éducation devraient comporter un contrôle qualitatif des "entrées" ;

- la façon d'organiser et de mettre en oeuvre ce contrôle qualitatif devrait être étudiée de près au niveau international ;

- de vastes enquêtes internationales de recherche d'ordre synthétique devraient être commanditées de façon à inciter des chercheurs hautement qualifiés à s'en charger. Il va sans dire que la synthèse, en l'occurrence, présuppose une analyse critique poussée des données recueillies ;

- une publication européenne devrait être consacrée à l'analyse critique et à la synthèse des travaux scientifiques en matière d'éducation. Elle aura besoin d'un personnel hautement qualifié et d'une politique rédactionnelle nettement définie dont la mise en oeuvre recevrait le puissant soutien d'un Conseil de rédaction international. Le financement d'une telle publication doit évidemment être assuré à un niveau correspondant à l'ampleur de sa tâche.

13.6. Organisation et financement de la future coopération européenne en matière de recherche pédagogique

L'organisation de la coopération européenne en matière de recherche pédagogique devra se développer à partir des mécanismes qui existent déjà. C'est là un problème fort complexe dont la solution implique de multiples compromis. Nous devons donc veiller à ce que les résultats déjà acquis ne se trouvent pas réduits à zéro par des tentatives trop optimistes visant à assurer tout de go une organisation "vraiment rationnelle" des affaires internationales".

Les organismes actuels sont les indispensables tremplins de toute progression. Il convient, cependant, que l'évolution future procède d'une nette conscience des lacunes et insuffisances des mécanismes actuels de la coopération européenne en matière de recherche pédagogique. Nous devons, par exemple, tenter d'éviter la précarité des moyens et le manque d'influence qui menacent les organisations non gouvernementales, ainsi que l'inertie et la bureaucratisation dont risquent de pâtir les organisations gouvernementales.

Comme nous l'avons déjà indiqué, il est également essentiel d'examiner avec soin les conséquences politiques des différents modes d'organisation, et il se peut même, en l'occurrence, qu'il ne suffise pas d'envisager les questions nettement politiques. Peut-être faudra-t-il également tenir compte de celles qui ont des "incidences" politiques ou qui peuvent passer pour politiques dans des pays susceptibles de participer à l'effort de coopération.

Pour mettre en oeuvre ne serait-ce qu'une partie des recommandations formulées dans le présent rapport, on aura besoin d'une puissante organisation européenne permanente jouissant d'une très grande latitude dans l'application d'une politique concertée. Une

organisation gouvernementale comme le Conseil de l'Europe pourrait, certes, fournir les moyens indispensables si ses Etats membres souscrivaient pleinement à ce projet, mais il n'est pas sûr qu'il puisse offrir la latitude nécessaire. Celle-ci, une organisation non gouvernementale peut l'assurer aux responsables d'un programme européen de promotion de la recherche pédagogique, mais elle risque de n'avoir ni les moyens voulus, ni la stabilité nécessaire. Le mécanisme idéal, convenons-en, pour l'objectif envisagé n'est pas aisé à mettre sur pied. Il lui faudrait non seulement l'appui à la fois moral et matériel des Etats, mais aussi une liberté considérable pour décider de l'utilisation des ressources et de l'influence qui seraient les siennes. L'organisation fictive FEPREDE (Fonds Européen de Promotion de la Recherche et du Développement en matière d'Education) esquissée par le secrétariat du Conseil de l'Europe est un intéressant exemple de la manière dont une telle organisation pourrait être établie. Une institution patronnée et financée par les Etats et jouissant d'un large pouvoir de gestion constituerait peut-être une bonne solution à ce problème d'organisation. De plus, le fait de mettre (comme dans la dénomination de FEPREDE) l'accent sur la promotion plutôt que sur la recherche au sens strict semble aussi procéder d'une saine conception.

On a proposé qu'un FEPREDE soit créé par décision du Conseil de l'Europe. Cela pourrait faciliter grandement la constitution de la nouvelle organisation et contribuer, dès le départ, à son prestige. Toutefois, il importe beaucoup que ce FEPREDE, une fois établi, soit dirigé par un organisme indépendant du Conseil de l'Europe ou de toute autre organisation ayant aidé à sa création.

Le FEPREDE devrait comprendre différentes sections chargées de différents travaux ou séries de travaux dans le cadre général de la recherche et du développement pédagogiques européens. Il faudrait que, dans leur ensemble, ces sections aient la responsabilité des importantes activités mentionnées : traitement, analyse critique et synthèse des données ; formation des chercheurs ; mise au point de méthodes et techniques de recherche. En outre, il conviendrait que cette organisation dispose ultérieurement d'une section chargée de la promotion et de la mise en oeuvre de projets coopératifs européens de recherche.

Une telle organisation serait financée sur fonds publics, ce qui ne l'empêcherait évidemment pas de recevoir une aide supplémentaire de sources privées. Même si un nombre appréciable d'Etats acceptaient de financer un FEPREDE, il serait peut-être difficile de parvenir à un accord sur le volume des crédits nécessaires. Un système auquel chaque Etat consentirait un pourcentage constant de ses dépenses totales en matière de recherche pédagogique présenterait de grands avantages. Toutefois, comme nous l'avons démontré dans une précédente étude (Malmquist & Grundin 1975), il est très malaisé d'évaluer le total des dépenses consenties à ce titre. Ce qui complique encore les choses, c'est l'imprécision des rapports entre un FEPREDE, d'une part, et les systèmes de recherche pédagogique (SRP) et les sous-systèmes d'adaptation éducative (SAE), d'autre part.

Selon nous, le FEPREDE devrait servir de lien entre les systèmes nationaux de recherche pédagogique, en vue de développer en cette matière un système ou une communauté à l'échelon européen. Il serait donc normal que la contribution de chaque pays au FEPREDE soit fonction du montant que ce dernier destine à ce que nous appelons son système de recherche pédagogique (SRP). En supposant que, dans quelques années, les pays qui accorderont éventuellement leur patronnage au FEPREDE affectent annuellement à leurs SRP, entre 75 et 100 millions de dollars, le FEPREDE devrait probablement en recevoir environ 2 %, ce qui lui fera un budger annuel de 1,5 à 2 millions de dollars. Ce budget serait faible pour un FEPREDE parvenu à son stade définitif de développement, mais il permettrait à une organisation européenne chargée de promouvoir la recherche en matière d'éducation de susciter un certain nombre d'importantes et fructueuses activités.

14. ESQUISSE D'UN PROGRAMME D'ACTION EUROPEEN POUR LA PROCHAINE DECENNIE

La présente étude procède de l'idée selon laquelle la recherche en matière d'éducation peut devenir un élément très marquant d'un processus continu de progression pédagogique en Europe. Elle peut y parvenir en utilisant, avec soin et discernement, des méthodes scientifiques pour l'étude des phénomènes éducatifs importants.

Dans le domaine de l'éducation qui est extrêmement complexe et hérissé de problèmes, toute méthode permettant de venir à bout de ces derniers mérite d'être examiné de façon approfondie. La qualité des solutions sera, dans une large mesure, fonction des connaissances dont on disposera à propos de ces problèmes. Il appartient à la recherche pédagogique de fournir ces connaissances qui font pour l'heure souvent défaut. Si nous voulons améliorer la qualité des décisions pédagogiques, nous ne devons plus négliger l'étude scientifique des problèmes éducatifs. Les données indiscutables étant rares et ne pouvant être que le fruit des efforts concertés de nombreux chercheurs, il nous faut tenter d'instaurer la coopération la plus ample possible entre toutes les personnes et institutions qui, dans les différents pays, poursuivent des recherches dans ce domaine.

Il reste beaucoup à faire pour que soient pleinement exploitées les possibilités de la recherche scientifique en matière d'éducation. Nous nous sommes efforcés, dans la présente étude, d'analyser la situation du point de vue européen et de fournir des directives quant au développement futur de la coopération européenne. Au lieu de nous résumer, nous allons esquisser un programme d'action en vue de développer la recherche en matière d'éducation grâce à une coopération européenne. Axé sur les aspects internationaux du développement à venir, ce programme ne manque pas pour autant de faire état du développement nécessaire au niveau national. Il en va ainsi lorsque le développement national est considéré comme une condition préalable à quelque entreprise de coopération internationale.

Notre esquisse comporte un plan d'action pour chacun des quatre secteurs suivants : financement, recrutement et formation du personnel, traitement de l'information, organisation. Le développement est censé s'amorcer en même temps dans les quatre secteurs pour qu'ils connaissent une progression simultanée.

Quant aux délais envisagés pour certaines mesures, nous recourons parfois aux expressions "court terme", "moyen terme" et "long terme" pour faire ressortir les différences de délai assez importantes. Par "court terme", nous entendons approximativement deux à cinq ans ; par "moyen terme", un délai de cinq à dix ans et par "long terme", tout délai plus long (quinze à vingt cinq ans environ).

14.1. Le financement de la recherche en matière d'éducation

La disponibilité de ressources financières est une condition nécessaire au développement de la recherche en matière d'éducation (sans être pour autant une condition suffisante). Dans la plupart des pays, ce sont les fonds publics qui assurent et continueront très vraisemblablement à assurer ces ressources. Etant donné qu'il n'existe aucune sorte de fiscalité supranationale en Europe, ces fonds publics sont toujours d'origine nationale. On ne peut escompter aucun changement à cet égard dans un avenir prévisible.

(1) Il convient, dans un premier temps, de persuader les bailleurs de fonds éventuels de la nécessité de la recherche en matière d'éducation. Il faut plaider la cause de cette dernière de façon convaincante auprès de tous les grands organismes concernés par l'affectation des deniers publics.

(2) Il est nécessaire, dans un deuxième temps, de faire admettre très largement un objectif à moyen terme tangible pour le financement de la recherche en matière d'éducation, en spécifiant, par exemple, qu'un pourcentage donné de l'ensemble des crédits consacrés à l'éducation ira à la recherche. Il faut aussi chercher à obtenir que l'on se mette d'accord sur la répartition des crédits pour les activités nationales et internationales.

(3) Il faut, dans un troisième temps, envisager la mise sur pied d'un système de financement plus différencié permettant le développement concomitant de sous-systèmes nationaux d'adaptation éducative et d'un système européen de recherche pédagogique s'appuyant sur des systèmes nationaux valables. Il convient, à ce stade, que les objectifs de financement soient fixés séparément pour chaque type de système en vue d'éviter que les systèmes n'entrent en concurrence pour l'octroi des crédits.

14.2. Recrutement et formation des chercheurs en matière d'éducation

Le personnel qualifié, tout autant que le financement, est une condition sine qua non de la recherche en matière d'éducation. Les spécialistes de valeur étant très rares en ce domaine, les mesures visant à remédier à cette pénurie doivent être prises en priorité.

(1) Il convient, dans un premier temps, de dresser l'inventaire des ressources actuelles en personnel de recherche. Il faut y ajouter une évaluation comparée internationale du niveau de formation du personnel présentement en fonction.

(2) Il est nécessaire, dans un deuxième temps, de lancer une série de programmes qui seront menés de front, à savoir :

- Un programme visant à améliorer le recrutement de chercheurs stagiaires de valeur, compte tenu de la nécessité de soutenir la concurrence avec d'autres secteurs scientifiques et non scientifiques pour attirer des sujets d'élite qui sont relativement peu nombreux.

- Un programme de formation pour les chercheurs débutants, conçu de façon à répondre aux besoins d'un système de recherche pédagogique moderne. Un tel programme implique une ampleur méthodologique considérable si l'on veut éviter le dogmatisme de telle ou telle école de pensée.

- Un programme de perfectionnement à l'intention des chercheurs en matière d'éducation ; il s'agit essentiellement d'accroître les compétences méthodologiques des chercheurs en les initiant, tout au long de leur carrière, aux nouvelles méthodes dans leur propre domaine et en les familiarisant aux méthodes et techniques de secteurs scientifiques connexes.

14.3. Le traitement de l'information en matière de recherche pédagogique

Le traitement de l'information est une force majeure d'unification dans le domaine de la recherche pédagogique. Pour que cette force donne son plein effet, il faut que l'évolution au niveau international aille de pair avec celle constatée sur le plan national, faute de quoi des choix nationaux dus au hasard risquent de se révéler comme autant d'obstacles à la communication internationale.

(1) Il faut, en premier lieu, créer la structure technique d'un système d'informatique global. C'est ce qui a déjà été réalisé, sur le plan européen, dans le cadre du projet EUDISED ; un tel système devrait pouvoir être mis en place dans un proche avenir.

(2) Il faut, dans un deuxième temps, concevoir et implanter, dans une perspective à moyen terme, un réseau comportant un système de terminaux offrant à chaque unité de recherche pédagogique un accès direct à la documentation de tous les centres les plus importants en Europe.

(3) Il importe, dans un troisième temps, de mettre au point un dispositif de contrôle qualitatif à l'"entrée" du système d'information. Sa mise en place sera très difficile et probablement controversée. La chose ne se fera sans doute que lentement, et c'est seulement à long terme que l'on pourra disposer d'un contrôle qualitatif valable. Il faudra, par exemple, attendre que se soit élaborée et généralisée une terminologie plus précise en matière de pédagogie.

(4) La quatrième étape doit être lancée en même temps que la troisième. Il s'agit en l'occurrence, de développer la capacité d'enregistrement et de synthèse du système d'information. Un système très évolué doit traiter activement l'information de façon à fournir régulièrement des résumés des données les plus récentes concernant certains problèmes. Là encore, des progrès considérables ne peuvent être escomptés à long terme.

Il convient de noter qu'un développement conforme aux perspectives que nous venons d'indiquer implique la création préalable d'une organisation internationale solidement structurée qui soit à même de coordonner les diverses activités.

14.4. L'organisation des activités de recherche en matière d'éducation

L'évolution récente dans les domaines de la cybernétique, de la théorie des systèmes, de la théorie de l'information, etc. nous a révélé notamment à quel point l'utilisation efficace des ressources disponibles est d'abord une question d'organisation. Dans les systèmes humains, l'écart entre le succès et l'échec est souvent celui qui existe entre la bonne organisation et la mauvaise -ou, plutôt, entre celle qui est avisée et celle qui est irréfléchie.

Dans le domaine de la recherche en matière d'éducation, il faut mettre au point une organisation plus réfléchie tant au niveau national qu'à l'échelon international. Au niveau national, il faudra procéder selon les étapes suivantes :

(1) créer des unités nationales centrales chargées de coordonner et d'orienter la recherche pédagogique nationale ;

(2) pour le moyen terme, confier à la direction d'une unité nationale centrale l'accomplissement des tâches suivantes :

- analyser les impératifs d'organisation propres à la recherche en matière d'éducation ;
- concevoir un mode d'organisation répondant à ces impératifs ; et
- tenter de faire largement admettre la nouvelle structure d'organisation pour assurer la réussite de sa mise en oeuvre ;

(3) établir l'organisation nationale de recherche pédagogique mise au point au cours des étapes précédentes. Cette entreprise ne peut probablement être envisagée qu'à long terme.

Si l'on s'en tient au point de vue exposé dans la présente étude, il convient, au niveau international -ou plus exactement, européen- de prévoir les étapes suivantes :

(1) Procéder à des enquêtes et à des échanges de vues internationaux pour identifier les besoins et possibilités de coopération à l'échelon européen. Il faut que la mise au point de modes de coopération s'accompagne d'efforts en vue de faire plus largement comprendre et admettre ces derniers. La promotion d'une coopération régionale entre pays limitrophes peut donner l'occasion d'expérimenter dans la pratique ces nouveaux modes de coopération.

(2) Créer, après enquêtes et échanges de vues approfondies, une organisation européenne chargée de promouvoir la recherche en matière d'éducation ; jouissant d'une totale indépendance et dotée de puissants moyens, cette organisation doit être mise à même de servir de guide dans divers secteurs de la recherche en matière d'éducation.

(3) Enfin, et dans une perspective à assez long terme :

- mettre en place et renforcer les principales sections de cette nouvelle organisation européenne, qui doivent comprendre une section de traitement de l'information, une section de formation des chercheurs et de mise au point méthodologique et une section de recherche coopérative ;

- rechercher les modes d'organisation permettant de conférer un caractère global à une coopération internationale systématique et permanente en matière de recherche pédagogique. La future Fondation européenne devra considérer cette tâche comme faisant partie de ses responsabilités.

BIBLIOGRAPHIE

ALKIN, M.C. & JOHNSON, M. (1971). "Comments on the research and development program of Byrå L4:1". School Research Newsletter (Stockholm, Sweden) 1971:24.

ANDERSON, L. (1969). "The importance of international cooperation in educational research". Educational Leadership, November 1969, pp. 142-145.

Annuaire des Organisations Internationales 1974. 15e éd. Bruxelles : Union des Associations Internationales.

ANONYME (1970). "International co-operation in the development of social science research..." International Social Science Journal, 22:1, pp. 152-154.

BEN-DAVID, J. (1968). La recherche fondamentale et les universités : Réflexions sur les disparités internationales. Paris : OCDE.

BIE (1973). "Le Bureau International d'Education, un centre international d'éducation comparée et de documentation". Dépliant d'Information (IBE) n° 1.

BIE (1974). Annuaire des services de documentation et d'information pédagogiques. Edition provisoire (ronéoté ; 83 p.)

BIE (1975). Réponse au questionnaire relatif à la coopération internationale en matière de recherche pédagogique. Lettre du 13.3.1975.

BORCH-JACOBSEN, N. (1973). Allocution d'ouverture. Deuxième colloque des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation, Paris, 7-9 novembre 1973. Conseil de l'Europe. Doc. DECS/Rech (73) 78 (ronéoté ; 4 p.)

CERI (non daté). Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement : But, programmes, état d'avancement des travaux. Paris : OCDE

CERI (1971). La Gestion et l'Innovation dans l'Enseignement. Rapport sur un atelier tenu à St John's College, Cambridge. Paris : OCDE.

CHALL, J., CLAY, M. & MALMQUIST, E. (1972). Draft proposal for cross-national studies on primary reading, submitted to the IEA Council by the IEA Primary Reading Committee (ronéoté ; 61 p.).

COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES (1974). Rapports demandés à la Commission par le Comité de l'Education. Doc. XII/748/74-F, en date du 15.11.1974 (ronéoté ; 76 p.).

COMMUNAUTES EUROPEENNES (1973). "Rapport d'activité des Communautés européennes". Bulletin d'Information (Conseil de l'Europe) 2/1973, pp. 77-85.

CONFERENCES INTERNATIONALES DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (1970). Recommandations 1934-1968. Genève : UNESCO/BIE.

CONFERENCE PERMANENTE DES MINISTRES EUROPEENS DE L'EDUCATION (1973a). "Résolution 2/1973 relative aux secteurs, méthodes et moyens de la coopération européenne intensifiée en matière d'éducation". Bulletin d'Information (Conseil de l'Europe) 2/1973, pp. 49-50.

CONFERENCE PERMANENTE DES MINISTRES EUROPEENS DE L'EDUCATION (1973b). Huitième session : Secteurs de coopération intensifiée en Europe. Rapport du Comité des hauts fonctionnaires. Bulletin d'Information (Conseil de l'Europe) 2/1973, pp. 41-49.

CONSEIL DE L'EUROPE (10.6.1968). Réunion ad hoc d'experts sur la recherche en matière d'éducation, Strasbourg, mai 1968 : Notes du Secrétariat. Doc. DECS/Rech (68) 10 (ronéoté ; 7 pp. + ann.).

CONSEIL DE L'EUROPE (19. 8. 1969). Première réunion du groupe d'étude sur la recherche en matière d'éducation, juillet 1969 : Rapport sommaire. Doc. DECS/Rech (69) 9 (ronéoté ; 15 p.).

CONSEIL DE L'EUROPE (29. 12. 1969). Première réunion du groupe de travail n° II du Groupe d'étude sur la recherche en matière d'éducation, novembre 1969 : Projet de rapport sommaire. Doc. DECS/Rech (69) 26 (ronéoté ; 12 p.).

CONSEIL DE L'EUROPE (24. 6. 1970). Propositions relatives à l'organisation de séminaires sur la recherche dans les domaines de l'éducation. Doc. DECS/Rech (70) 16 (ronéoté, 21 p.).

CONSEIL DE L'EUROPE (8. 7. 1970). Deuxième réunion du Groupe d'étude sur la recherche en matière d'éducation, juin 1970 : Rapport sommaire. Doc. DECS/Rech (70) 19 (ronéoté ; 17 p.).

CONSEIL DE L'EUROPE (1971a). Colloque des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation, Londres, 10-12 novembre 1971 : Documents de simulation. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE (1971b). Rapport annuel 1970 du Conseil de la Coopération Culturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE (3. 5. 1971). Comité ad hoc sur la recherche en matière d'éducation. Document de travail relatif à la réunion plénière de 1971 du Comité. Doc. DECS/Rech (71) 7 (ronéoté ; 8 p.).

CONSEIL DE L'EUROPE (30. 6. 1971). Comité ad hoc sur la recherche en matière d'éducation. Troisième réunion : Rapport sommaire. Doc. DECS/Rech (71) 11 (ronéoté ; 8 p. + ann.).

CONSEIL DE L'EUROPE (26. 4. 1972). Proposition visant à organiser un colloque des directeurs d'organisations chargées de la recherche et du développement en matière d'éducation. Rapport du Secrétariat. Doc. DECS/Rech (72) 20 (ronéoté ; 6 p.).

CONSEIL DE L'EUROPE (2. 5. 1972). Amélioration de l'information sur la recherche en matière d'éducation : Rapport sommaire du Secrétariat. Doc. DECS/Rech (72) 17 (ronéoté ; 9 p. + ann.).

CONSEIL DE L'EUROPE (30. 6. 1972). Comité ad hoc sur la recherche en matière d'éducation : Rapport sommaire de la quatrième réunion. Doc. DECS/Rech (72) 25 (ronéoté ; 10 p. + ann.).

CONSEIL DE L'EUROPE (1. 9. 1972). Enquêtes nationales sur la recherche en matière d'éducation : Questionnaire et principes directeurs. Doc. DECS/Rech (72) 29 (ronéoté ; 5 p.).

CONSEIL DE L'EUROPE (1. 9. 1972a). Enquêtes européennes sur la politique des Etats membres dans le domaine de la recherche en matière d'éducation : Aide-mémoire pour l'établissement des contributions nationales. Doc. DECS/Rech (72) 30 (ronéoté ; 3 p.).

CONSEIL DE L'EUROPE (17. 10. 1972). Note relative aux enquêtes nationales sur la recherche en matière d'éducation. (Ronéoté ; 4 p.).

CONSEIL DE L'EUROPE (1973a). Conseil de la Coopération Culturelle et Fonds culturel du Conseil de l'Europe : Rapport annuel 1972. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE (1973b). "Rapport d'activité du Conseil de l'Europe". Bulletin d'Information (Conseil de l'Europe) 2/1973, pp. 64-65.

CONSEIL DE L'EUROPE (12. 5. 1973). Première réunion des responsables des enquêtes nationales sur la recherche éducationnelle. Mars 1973 : Rapport sommaire. Doc. DECS/Rech (73) 16 rév. (ronéoté ; 11 p.).

CONSEIL DE L'EUROPE (18. 6. 1973). Cinquième réunion du Comité ad hoc sur la recherche en matière d'éducation : Rapport sommaire. Doc. DECS/Rech (73) 52 (ronéoté ; 23 p.).

CONSEIL DE L'EUROPE (3. 9. 1973). Groupe de travail sur la formation et les perspectives de carrière des chercheurs dans le domaine de l'éducation : Conclusions et recommandations préliminaires. Doc. DECS/Rech (73) 45 rév. (ronéoté ; 12 p.).

CONSEIL DE L'EUROPE (1974). Politiques de recherche éducationnelle dans les pays européens : Enquête 1973. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE (26. 2. 1974). Groupe de travail sur la formation et les perspectives de carrière des chercheurs dans le domaine de l'éducation : Résumé des commentaires relatifs aux "conclusions et recommandations préliminaires". Doc. DECS/Rech (74) 17 (ronéoté ; 30 p.).

CONSEIL DE L'EUROPE (18. 3. 1974). Deuxième réunion annuelle des responsables des enquêtes nationales sur la recherche en sciences de l'éducation : Projet de rapport. Doc. DECS/Rech (74) 16 rév. (ronéoté ; 15 p.).

CONSEIL DE L'EUROPE (6. 5. 1974). Groupe de travail sur les aspects généraux de la coopération européenne dans la recherche et le développement en matière d'éducation : Rapport du Groupe de travail. Doc. DECS/Rech (74) 20 (ronéoté ; 47 p.).

CONSEIL DE L'EUROPE (9. 7. 1974). La coopération dans la recherche et le développement en matière d'éducation : Evaluation de l'état du projet. Doc. DECS/Rech (74) 26 (ronéoté ; 5 p.).

CONSEIL DE L'EUROPE (15. 7. 1974). Sixième réunion du Comité sur la recherche en matière d'éducation : Résumé sommaire. Doc. DECS/Rech (74) 25 (ronéoté ; 19 p.)

CONSEIL DE L'EUROPE (7. 1. 1975). EUDISED Project : Progress report prepared for the meeting of the editors of national surveys of educational research and development, 27-28 février 1975. Doc. DECS/Inf (75) 1 (ronéoté ; 8 p. + ann.).

CONSEIL DE L'EUROPE (1975a). "Conférence Permanente des Ministres Européens de l'Education - Neuvième session". Bulletin d'Information (Conseil de l'Europe) 3/1975.

CONSEIL DE L'EUROPE (1975b). "Rapport d'activité des organisations internationales 1973-1975". Bulletin d'Information (Conseil de l'Europe) 2/1975. "Création d'une Association européenne pour l'étude et la recherche en matière d'enseignement supérieur". Bulletin d'Information (Conseil de l'Europe) 2/1972, pp. 8-10).

COOK, D. L. (1968). A Needed Reorientation of Educational Research for Educational Planning. Ohio State University : ER Management Center (ERIC microfiche ED 025 014).

DOCKRELL, W. B. (1972). Rapport sur une visite à des centres de recherche pédagogique allemands, 10-14 avril 1972, Conseil de l'Europe. Doc. DECS/Rech (72) 21 n° 4. (ronéoté ; 10 p.).

EGGLESTON, S. J. (1972). Rapport sur la visite d'établissements finlandais et suédois de recherche en matière d'éducation, 11-18 avril 1972. Conseil de l'Europe. Doc. DECS/Rech (72) 21 n° 7 (ronéoté, 7 p.).

EIDE, K. (1970). Educational research policy. OECD. Doc. CERI/EI 70.01 (ronéoté ; 77 p.).

EUDISED (1972). "Rapport du groupe directeur 1971". Bulletin d'information (Conseil de l'Europe) 2/1972, pp. 29-68).

EUROLEX - Lexikon om det nordiska samarbetet (1974) (EUROLEX - Dictionnaire relatif à la coopération européenne). Malmö : Studentlitteratur.

EUROPEAN CULTURAL FOUNDATION (non daté). Europe 2000 : Four Study Projects on the Situation of Man in the Society of the 21st Century. Amsterdam : ECF.

FOSHAY, A. W. (1962). Educational Achievements of Thirteen-Year-Olds in Twelve Countries. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'Education.

FRIBORG, G. (1974). "Europas Forskningråd får samorganisation ?" (Les conseils européens de recherche acquièrent-ils une organisation commune ?). Svenska Dagbladet, 25. 2. 1974.

FRIIS, H. (1970). "Introduction". International Social Science Journal, 22 : 2, pp. 187-194.

FURTADO, A. (1974). International co-operation in the field of educational information : The role of the IBE. Document préparé pour le "Seminar on the Building of Information Systems". Prague, 28-29 novembre 1974 (ronéoté ; 6 p.).

GAL, R. (1956). "Rencontre internationale d'experts de la recherche pédagogique..." Revue internationale de l'Education 2 : 4, pp. 479-482.

GOLDSCHMIDT, D. (1971). Intervention au Colloque des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation, Londres, 10-12 novembre 1971.

GRAN, B. & MARKLUND, S. (1974). Organisation des systèmes nationaux d'information et de communication en matière de recherche et de développement pédagogiques : manuel d'analyse. Conseil de l'Europe. Doc. DECS/Doc (74) 14 (ronéoté ; 22 p.)

GUICHARD, O. (1969). Centre européen de réflexion et d'initiative dans le domaine de l'éducation. Déclaration parue dans News-letter/Faits nouveaux (Conseil de l'Europe) 5/1971, pp. 4-7.

HANSON, C. W. (1962). The Foreign Language Barrier in Science and Technology. London : Aslib.

HARNQUIST, K. (1972). "Formation et perspectives de carrière des chercheurs dans le domaine de l'éducation". Bulletin d'Information (Conseil de l'Europe) 1/1972, pp. 31-54

HARNQUIST, K. (1973). Conclusions et recommandations préliminaires. Comité sur la recherche en matière d'éducation du Conseil de l'Europe : Groupe de travail sur la formation et les perspectives de carrière des chercheurs dans le domaine de l'éducation. Doc. DECS/Rech (73) 45 (ronéoté ; 9 p.).

HOLMES, B. (1972). "Conceptions of culture and society in educational research on individuals". 71st Yearbook of National Society for the Study of Education : Part I. Chicago : NSSE, pp. 193-216.

HUSEN, T. (ed. 1967). International Study of Achievement in Mathematics. Phase I : A Comparison of Twelve Countries. Stockholm/New York : Almqvist & Wiksell/John Wiley.

HUSEN, T. (1969). "International impact of evaluation". 68th Yearbook of the National Society for the Study of Education : Part II. Chicago : NSSE, pp. 335-350.

HUSEN, T. (1972). Skolans kris och andra uppsatser om utbildning. (La crise de l'école et autres études sur l'éducation). Uppsala.

IAAER (1975). Réponse de l'International Association for the Advancement of Educational Research au questionnaire relatif à la coopération internationale en matière de recherche pédagogique. Lettre et annexe du 25. 2. 1975.

IEA (1970). Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire. Stockholm (ronéoté ; 101 p.

INGENKAMP, K. (1971). Intervention au Colloque des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation, Londres, 10-12 novembre 1971.

INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'EDUCATION (1973). News-letter, septembre 1973. Bulletin d'Information.

INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'EDUCATION (1974). News-letter, janvier 1974. Bulletin d'Information.

INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'EDUCATION (1975). Réponse au questionnaire relatif à la coopération internationale en matière de recherche pédagogique. Lettre du 17.3.1975 et Annexe intitulée "Unesco Institute for Education. Programme and resources".

INSTITUT INTERNATIONAL DE PLANIFICATION DE L'EDUCATION (1975). Réponse au questionnaire relatif à la coopération internationale en matière de recherche pédagogique. Lettre du 25.3.1975 et annexe.

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION (1974). Report 1973-1974. Newark, Delaware : IRA.

KHVOSTOV, V.M. (1969). "Basic directions of scientific research work in the pedagogical sciences". Soviet Education, 11:7, pp. 32-41.

KING, A. (1968). "Introduction". Problèmes de Politique scientifique. Séminaire de Jouy-en-Josas, 19-25 février 1967. Paris : OCDE, pp. 153-161.

KING, E. (1967). Compte-rendu de "International Study of Achievement in Mathematics..." par Husén (éd.). Revue Internationale de l'Education, 13, pp. 359-363.

KOENIG, (A.J.) (1971). "Educational research and development : Implications for research management". Educational Technology, 9:7, pp. 53-54.

KUZ'MINA, E.N. & SOKOLOVA, M.A. (1970). "Research in comparative education". Soviet Education, 13:1, pp. 82-97.

LANDSHEERE, G. de (1965). "Plan d'un dictionnaire de la terminologie pédagogique européenne". Paedagogica Europaea, 1, pp. 46-61.

LANDSHEERE, G. de (1971). Intervention au Colloque des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation. Londres, 10-12 novembre 1971.

LANDSHEERE, G. de (1972). "Bilan des résultats du Colloque des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation, Londres, 10-12 novembre 1971". Conseil de l'Europe. Doc. DECS/Rech (72) 5 (ronéoté ; 3 p.).

LANDSHEERE, G. de (1974). L'introduction de la recherche en éducation dans la formation des enseignants. Groupe de travail sur la formation et les perspectives de carrière des chercheurs dans le domaine de l'éducation. Conseil de l'Europe. Doc. DECS/Rech (74) 1 (ronéoté ; 17 p.).

LANGEVELD, M.J. (1965). "In search of research". Paedagogica Europaea, 1, pp. 1-12.

LECUYER, B.P. (1970). "Contribution of the social sciences to the guidance of national policy". International Social Science Journal, 22:2, pp. 264-300.

LEGRAND, L. (1972a). Compte rendu du voyage fait en Allemagne du 24 au 27 avril 1972. Conseil de l'Europe. Doc. DECS/Rech (72) 21, n° 1 (ronéoté ; 2 p.).

LEGRAND, L. (1972b). "Politique des organisations de recherche en matière d'éducation". Bulletin d'Information (Conseil de l'Europe) 1/1972, pp. 26-31.

LEGRAND, L. (1973). Innovation, recherche et politique dans le domaine de l'éducation : Rapport de synthèse du deuxième Colloque des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation, Paris, novembre 1973. Conseil de l'Europe. Doc. DECS/Rech (73) 84 (ronéoté ; 7 p.).

LEGRAND, L. (1974). "Analyses des réponses nationales". Politiques de recherche éducationnelle dans les pays européens : Enquête 1973. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

LEON, A. (1973). Rapport sur la visite d'organismes suédois de recherche pédagogique, 9-15 septembre 1973. Conseil de l'Europe. Doc. DECS/Rech (73) 68 (ronéoté ; 14 p.)

LEON, A. (1974). Demande quantitative de chercheurs en matière d'éducation et structures de carrière. Document soumis au Groupe de travail sur la formation et les perspectives de carrière des chercheurs dans le domaine de l'éducation. Conseil de l'Europe. Doc. DECS/Rech (74) 3 (ronéoté ; 15 p.).

LINDAL, O. (1972). Rapport sur une visite en Suisse du 4 au 10 mai 1972. Conseil de l'Europe. Doc. DECS/Rech (72) 21 n° 3 (ronéoté ; 4 p.).

LLOYD, A. (1964). "The exchange and publication of research work in the field of education". Revue Internationale de l'Education 10:2, pp. 221-224.

LYCHE, I. (1974). Nordic Cultural Co-operation : Joint Ventures 1946-1972. Oslo : Universitetsforlaget.

MALMQUIST, E. & GRUNDIN, H.U. (1975). Educational Research in Europe Today and Tomorrow. Lund : Liber/Gleerups.

MARKLUND, S. (1972). Diffusion des résultats de la recherche et du développement en matière d'éducation : rapport sur une visite au Schools Council. Conseil de l'Europe. Doc. DECS/Rech (72) 21 n° 5 (ronéoté ; 7 p.).

MARKLUND, S. (1973). Aspects généraux de la coopération européenne dans la recherche et le développement en matière d'éducation. Conseil de l'Europe. Doc. DECS /Rech (73) 42 rev. (ronéoté ; 19 p.).

MARKLUND, S. (1974). "Nordiskt samarbete beträffande pedagogiskt forsknings-och utvecklingsarbete" (Coopération nordique en matière de recherche et de développement pédagogiques). Nordisk utredningsserie, n° 15, pp. 37-44.

MEDVEDEV, Z.A. (1971). The Medvedev Papers : Fruitful Meetings Between Scientists of the World. London : Macmillan, St. Martins Press.

MERTON, R.K. (1957). "Science and democratic social structure". Social Theory and Social Structure, rev. ed. New York : Free Press, pp. 550-561.

MITTER, W. (1973). Report on visits to research centres in Belgium France and the Netherlands. Council of Europe. Doc. DECS/Rech (73) 43 (ronéoté, 17 p.).

MITTER, W. (1974). Aspects comparatifs de l'évaluation des projets pilotes de réforme scolaire. Document préparé pour le symposium de recherche en matière d'éducation... Reinhardswaldschule, octobre 1974. Conseil de l'Europe. Doc. DECS/Rech (74) 40 rév. (ronéoté ; 16 p.).

MONOSZON, E.I. & SZARKA, J. (1970). "Educational research in socialist countries." Revue Internationale de l'Education, 16:3.

MYRDAL, G. (1970). Speech delivered at the TCO Education Days "Research and Future", Stockholm, 24-25 October.

NISBET, J. (1974). Commentaires sur les conclusions et recommandations préliminaires du Groupe de travail sur la formation et les perspectives de carrière des chercheurs dans le domaine de l'éducation. Conseil de l'Europe. Doc. DECS/Rech (74) 17.

NOLL, V.H. (1958). "International co-operation in educational research." Revue Internationale de l'Education 4:1, pp. 77-87.

88

Nordiskt samarbete inom tillämpad nordisk språkvetenskap : Mål och möjligheter (Coopération nordique en linguistique appliquée nordique : Objectifs et possibilités). PM by N. Haastrup, P. Lindegård Hjorth & U. Teleman, janvier 1975 (ronéoté ; 12 p.).

NU 1970 : 9. "Instilling om harmonisering av skoleordningene i de nordiske land" (Rapport sur l'harmonisation des systèmes éducatifs des pays nordiques). Nordisk utredningsserie, n° 9.

NU 1972 : 8. "Planer för kultursamarbetet för åren 1973-1975" (Plans de coopération culturelle au cours des années 1973-1975). Nordisk utredningsserie, n° 8.

NU 1974 : 15. "Utbildningssamarbetet i Norden" (Coopération en matière d'éducation dans les pays nordiques). Nordisk utredningsserie, n° 15.

O.C.D.E. (1966). Recherche fondamentale et politique des gouvernements. Paris : OCDE.

O.C.D.E. (15. 11. 1972). Etude sur la recherche et le développement en matière d'enseignement. Note du Secrétariat. Doc. ED (72) 4 (ronéoté ; 78 p.).

O.C.D.E. (1973). "Rapport d'activité de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques". Bulletin d'Information. (Conseil de l'Europe) 2/1973, pp. 51-63.

O.C.D.E. (1974). Politiques d'innovation et de recherche et de développement en matière d'éducation. Rapport du Comité de l'Education de l'OCDE. Paris (ronéoté ; 18 p.).

O.C.D.E. (1974a). Recherche et développement en matière d'enseignement. Paris : OCDE.

O.C.D.E. (20. 5. 1974). Comité de l'éducation. Examen des activités en matière d'éducation. Note du Secrétariat. Doc. ED (74) 7:I & II (ronéoté ; 19 p.).

OSTLUND, H-E. (1974). "Arbetet på harmonisering av de nordiska läroplänerna" (Efforts en vue d'harmoniser les programmes d'études nordiques). Nordisk utredningsserie, n° 15, 17-22.

OTTOBRE, F.M. (1975). Association internationale pour l'évaluation éducative. Document de travail soumis au Comité sur la recherche en matière d'éducation, Strasbourg, 3-4 juin 1975. Conseil de l'Europe. Doc. DECS/Rech (75) 19 (ronénoté, 7 p.).

PALEWSKI, G. (1965). "A scientific research policy in the world of today". Science and Parliament. Paris : OECD, pp. 129-145.

PAPAIOANNOU, A. (1972). Suggestion en vue d'une participation active des Etats membres à la recherche dans le domaine de l'éducation. Conseil de l'Europe. Doc. DECS/Rech (72) 25 : Annexe E (ronéoté ; 1 p.).

PASSOW, A.H. (1968). "Bureau L4 and educational research and planning in Sweden : Some comments and observations". School Research Newsletter (Stockholm), n° 9 (ronéoté).

PASSOW, A.H. & POSTLETHWAITE, T.N. (1970). "A further look at educational research and planning in Sweden as carried out by the National board of Education through Byrå L4". School Research Newsletter (Stockholm), n° 13 (ronéoté).

PICHT, G. (1967). "Notwendig : Eine europäische Wissenschaftspolitik". Grossner & al. (eds), Das 198. Jahrzehnt : Eine Teamprognose für 1970-1980. Hambourg.

PIDGEON, D. (1969). "Technical problems in international co-operative research problems". Revue Internationale de l'Education 15:2, pp. 247-253.

PIGANIOL, P. (1965). "The debates". Science and Parliament. Paris : OECD. pp. 19-36.

PIGANIOL, P. (1968). Maîtriser le progrès. Paris : Robert Laffont.

PRICE, D.J. (1966). "The science of scientists". Medical Opinion Review, 10 ; pp. 88-97.

SALOMON, J.J. (1968). "Aspects institutionnels". Problèmes de Politique scientifique. Séminaire de Jouy-en-Josas, 19-25 février 1967. Paris : OCDE, pp. 43-51.

SCHULTZE, W. (1972). Techniques d'évaluation et de contrôle continu. Résumé d'un rapport européen de tendances. Conseil de l'Europe. Doc. DECS/Rech (72) 17 : Annexe VI (ronéoté ; 6 p.).

SEKRETARIATET FOR NORDISKT KULTURELLT SAMARBETE (1973). Nordiskt samarbete om pedagogiskt forskning - och utvecklingsarbete. Sammanfattning av ett symposium i Kungälv, 5-6 september 1973. (Coopération nordique en matière de recherche et de développement pédagogiques. Résumé du symposium de Kungälv...) par U.P. Lungren. København (ronéoté ; 54 p.).

SERVAN-SCHREIBER, J.J. (1967). Le défi américain. Paris.

SOCIETE NORDIQUE DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE (1975). Réponse au questionnaire relatif à la coopération internationale en matière de recherche pédagogique.

SPARROW, F.-H. (1972). Modèles pour la recherche et le développement en matière de programmes. Résumé d'un rapport de tendances. Conseil de l'Europe. Doc. DECS/Rech (72) 17 : Annexe VII (ronéoté ; 4 p.).

SPELLING, U. (1970). Compte rendu d'une visite en Ecosse et en Irlande, 29 mai-5 juin 1972. Conseil de l'Europe. Doc. DECS/Rech (72) 21 rev. n° 6 (ronéoté ; 3 p.).

SPRINGER, U. (1960). "Problems in comparative curriculum research". W. Hilligen (ed.). Pädagogische Forschung und Pädagogischer Fortschritt. Bielefeld : Bertelsmann Universitätsverlag, pp. 139-152.

STELLWAG, H.W.F. (1963). "The role of educational research in social education". J. Sandven (ed.). The Role of Educational Research in Social Education. Drammen (Norvège), pp. 77-87.

STORER, N.W. (1970). "The internationality of science and the nationality of scientists". International Social Science Journal 22:1, pp. 80-93.

SUITS, C.G. (1965). Suits : Speaking of Research. New York : John Wiley & Sons.

TAKALA, M. (1971). National and international aspects of educational research in pre-school education. Paper presented at the Educational Research Symposium... Jyväskylä, Finland, 7-11 December 1971 (ronénoté, 5 p.).

TAYLOR, W. (1972). "Perspectives et problèmes de la coopération européenne en matière de recherche pédagogique". Bulletin d'Information (Conseil de l'Europe) 1/1972, pp. 21-31.

THOMAS, H. (1972). "Kriterien für die Auswahl von Fragestellungen interkulturell vergleichender Bildungsforschung". Revue Internationale de l'Education, 18, pp. 297-304.

THORNDIKE, R.L. (1973). Reading Comprehension Education in Fifteen Countries. An Empirical Study. International Studies in Evaluation III (IEA). Stockholm/New York : Almqvist & Wiksell/John Wiley & Sons.

TONCIC-SORINJ, L. (1973). "Allocution (à la huitième session de la Conférence des Ministres Européens de l'Education). Bulletin d'Information (Conseil de l'Europe) 2/1973, pp. 29-30.

TOULEMON, R. (1972). "L'organisation de la recherche et de l'innovation dans la Communauté européenne". La recherche, 23, p. 471.

90

Treaty between Denmark, Finland, Iceland, Norway and Denmark concerning Cultural Co-operation (1971). Traduction anglaise du texte officiel dans Lyche, I. Nordic Cultural Co-operation... Oslo, 1974, pp. 157-162.

TROTSENBURG, E.A. van (1971). Intervention au Colloque des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation, Londres, 10-12 novembre 1971.

UKA (Bureau du Chancelier des Universités suédoises) (1974). Utbildningens internationalisering (L'internationalisation de l'éducation). Stockholm : UKA.

UNESCO (1974). Conférence générale, Dix-huitième Session, Paris 1974 : Projet de programme et de Budget pour 1975-76. Paris : UNESCO.

UNESCO/BIE (1973). Rapport final : Conférence internationale de l'instruction publique, 34ème session, Genève, septembre 1973. Paris : UNESCO.

UNISIST (1971). Résumé de l'étude de faisabilité relative à un système mondial d'information scientifique. Paris : UNESCO.

VERNON, P.E. (1971). Compte rendu de "International Study of Achievement in Mathematics" par Husén (ed). Revue Internationale de l'Education, 17 ; pp. 98-102.

VICKERS, G. (1966). The Art of Jugment. London : University Paperbacks.

VILLECOURT, L. (1968). "Formes de coopération". Problèmes de politique scientifique. Séminaire de Jouy-en-Josas, 19-25 février 1967. Paris : OCDE. pp. 163-172.

VISALBERGHI, A. (1971). Intervention au Colloque des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation, Londres, 10-12 novembre 1971.

VOSTER, W. (1972). Rapport sur une visite en Suède du 1er au 5 mai 1972. Conseil de l'Europe. Doc. DECS/Rech (72) 21 n° 2 (ronéoté ; 7 p.).

WCOTP (1973). Annual Report 1973 of the world Confederation of Organisations of the Teaching Profession. Morges : WCOTP.

WILHELMSEN, L.J. (1974). "Introduction". I. Lyche, Nordic Cultural Cooperation : Joint Ventures 1946-1972. Oslo : Universitetsforlaget. pp. 15-29.